

# Musikkterapi mot mobbing

---

Perspektiv på musikkterapi i barnehagen; musikk som  
ressurs i mobbeforebyggende arbeid

---

Sandra Ingebretsen  
Masteroppgave i musikkterapi  
Norges musikkhøgskole  
Våren 2015

© Sandra Ingebretsen

2015

Musikkterapi mot mobbing

Sandra Ingebretsen

Trykk: CopyCat, avd. Lillestrøm

## Sammendrag

Denne oppgaven retter seg mot mobbing i barnehagen og bruk av musikk og musikkterapi i forebygging av denne problematikken. Det er en kvalitativ studie som tar i bruk kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuer som datainnsamlingsmetode. Informantene i studien er to ledere og tre musikkterapeuter som jobber ved Barnehagens Pedagogiske Fagsenter.

Problemstillingen som denne studien ønsker å belyse er:

*Hvordan kan vi forstå musikkterapiens/musikkterapeutens evner til, og muligheter for å bidra inn i barnehagens allmennpedagogikk, i lys av mobbeforebyggende arbeid?*

Funnene i studien kan oppsummeres i disse tre hovedkategoriene: Mobbing – et betent begrep, Musikk som medium i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen og Musikkterapi som tiltak i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen. Gjennom underkategorier diskuteres blant annet mobbebegrepets kompleksitet og opplevelser av begrepets plass i barnehagesammenheng, musikkens evne til å fremme glede, mestring empati, felleskap og musikkterapien som møteplass i mobbeforebyggende arbeid gjennom dens tilknytning til kommunikasjon og lek. Funnene blir drøftet opp mot teori omkring mobbing og forebygging i barnehagen og musikkterapeutisk teori.

Nøkkelord: Mobbing, forebygging, musikk, musikkterapi, barnehage, glede, mestring, empati, felleskap, kommunikasjon og lek.

## Summery

This masterthesis focuses on bullying in kindergarten and the use of music and music therapy in the prevention of this problem. It is a qualitative study, which uses qualitative semi-structured research interviews as data collection method. Informants in the study are two managers and three music therapists working at Kindertartens Educational Resource Center. The research question that this study aims to shed light on is:

*How can we understand the capabilities of, and opportunities for music therapy/the music therapist to contribute to the kindergarten general education, in light of bullying prevention?*

The findings of the study can be summarized in these categories: Bullying - an inflamed term, *Music as a medium* for bullying prevention in kindergarten and *Music therapy as a measure* of bullying prevention in kindergarten. Under these categories, the study discusses the term of bullying, it's complexity and experiences of bullying as a term in a kindergarten context. The study further discusses the musics ability to promote happiness, coping, empathy, fellowship and music therapy as an arena for bullying prevention through its association with communication and play. These findings are discussed in relation to theories on bullying and prevention in kindergarten, and music therapy theory.

Keywords: Bullying, prevention, music, music therapy, joy, coping, empathy, fellowship, communication and play.

## **Forord**

Da er en lang periode med hard jobbing over. Jeg opplever at prosessen har vært utrolig givende både i henhold til faglig og personlig utbytte. Det er en periode som i stor grad har vært fylt med oppturer og nedturer, følelser og refleksjoner.

I denne perioden har det vært mange involvert. Jeg vil gjerne rette en takk til min kjære lille familie, Truls og William Nathaniel, for forståelse, tålmodighet og tid til å fullføre.

Jeg vil også takke mamma for beroligende og inspirerende samtaler som har hjulpet meg gjennom prosessen. Min bror, Thomas, har vært en enorm støtte og hans samboer, Siri, har gjort et uvurdelig innsats i henhold til å løfte oppgaven gjennom en *språkkelig rundvask*.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke mine fantastiske klassemedlemmer her på musikkterapi, som med sin egenart har gjort årene på Norges musikkhøgskole til en fantastisk reise jeg aldri ville vært foruten.

Denne oppgaven hadde ikke eksistert hvis det ikke hadde vært for flotte kunnskapsrike informanter som har delt av sin erfaring og sine tanker med meg. Jeg setter enormt stor pris på deres bidrag! Sist, men ikke minst går min evige takknemlighet til min veileder Rita Strand Frisk! Takk for at du har lyttet til mine panikkanfall sent på kvelden og i helger med mye jobbing. Takk for gode samtaler, faglige diskusjoner og innspill. Du vet det kanskje ikke selv, men du og ditt engasjement, din sprudlende tilstedeværelse og faglige kompetanse, er en enormt stor inspirasjon for meg som blivende musikkterapeut!

Oslo, 11. mai 2015

Sandra Ingebretsen



# Innhold

1.0 Innledning – Om valg av tema.....	1
1.1 Personlig bakgrunn - Et moderlig instinkt .....	1
1.2 Faglig formål – Vinduer av muligheter .....	1
1.3 Samfunnsmessig relevans og formål - Om barns rettigheter.....	2
1.4 Problemstilling .....	3
1.4.1 Arbeidsspørsmål .....	4
1.5 Begrepsavklaring .....	4
1.5.1 Mobbing.....	4
1.5.2 Forebygging.....	6
1.5.4 Barnehagens Pedagogiske fagsenter .....	6
1.7 Litteratur og eksisterende forskning .....	7
1.8 Videre disposisjon av oppgaven .....	7
2.0 Teoretisk ramme .....	9
2.1 Barnet i barnehagen .....	9
2.1.1 Barnet som spontant kreativt og skapende.....	9
2.1.2 Lek .....	10
2.2 Mobbing i barnehagen .....	11
2.2.1 Forebygging av mobbing i barnehagen.....	12
2.2.2 Barnehagen som sosialiseringsarena.....	13
2.2.3 Forebygging i et samfunns-økologisk perspektiv.....	15
2.2.4 Helse som mål.....	15
2.3 Musikkterapi .....	16
2.3.1 Improvisasjon og kommunikasjon .....	17
2.3.2 Fokus på ressurser .....	18
2.3.3 Musikk- og menneskesyn.....	18

2.3.4 Samfunnsmusikkterapi .....	19
2.4 Musikk og musikkterapi i barnehagen.....	20
2.4.1 Rammeplanen om musikk .....	20
2.4.2 Musikkterapeuten på Barnehagenes Pedagogiske fagsenter .....	20
2.5 Barnet og musikken .....	21
2.5.1 Den livsviktige intersubjektiviteten .....	22
2.5.2 Selvopplevelse, emosjoner og vitalitet .....	23
2.5.3 Barn, lytting og sang.....	24
3.0 Metode .....	26
3.1 Kvalitativ Forskning.....	26
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	27
3.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger .....	28
3.4 Utvalg av informanter.....	30
3.5 Utarbeiding av intervjuguider.....	31
3.6 Gjennomføring av intervjuene .....	31
3.7 Transkripsjon .....	32
3.8 Analyse.....	33
3.8.1 Ad Hoc meningsgenerering.....	33
3.8.2 Veien mot mening.....	33
3.9 Validitet og reliabilitet .....	35
3.10 Etikk .....	36
4.0 Presentasjon av funn og drøfting .....	38
4.1 Mobbing - et betent begrep .....	38
4.1.1. Drøfting av mobbing – et betent begrep .....	39
4.2 Musikk som medium i mobbeforebyggende arbeid .....	42
4.2.1 Glede og mestring.....	43



4.2.2 Drøfting av Glede og mestring .....	44
4.2.3 Empati .....	46
4.2.4 Drøfting av Empati .....	46
4.2.5 Felleskap og mangfold .....	48
4.2.6 Drøfting Felleskap og mangfold .....	49
4.3 Musikkterapi som tiltak i mobbeforebyggende arbeid .....	52
4.3.1 Musikkterapi og lek .....	54
4.3.2 Musikkterapi og kommunikasjon .....	54
4.3.3 Drøfting av musikkterapi som tiltak i mobbeforebyggende arbeid .....	55
5.0 Refleksjon og avslutning .....	60
5.1 Refleksjon over ønsker og hindringer .....	60
5.1.1 Rammefaktorer .....	61
5.1.2 Med et kritisk blikk .....	62
5.3 Oppsummering og konklusjon .....	64
5.4 Det musiske skapende barnet – hele løpet! .....	65
Litteraturliste .....	68
Vedlegg .....	74
Vedlegg nr. 1. Tilbakemelding fra NSD .....	74
Vedlegg nr. 2. Informasjon- og samtykkeskjema .....	76
Vedlegg nr. 3. Intervjuguide musikkterapeuter .....	79
Vedlegg nr. 4. Intervjuguide ledere .....	81



## **1.0 Innledning – Om valg av tema**

Temaet for denne masteroppgaven er *musikkterapi mot mobbing i barnehagen*. Jeg vil i de neste avsnittene beskrive min personlige bakgrunn for valg av tema, samtidig som jeg vil redegjøre for studiens formål og relevans for musikkterapifaget og samfunnet. Jeg vil også presentere min problemstilling, samt gjøre rede for aktuelle begreper i henhold til denne. Deretter vil jeg gå inn på litteratursøk og resultater fra disse, og redegjøre for studiens videre disposisjon.

### **1.1 Personlig bakgrunn - Et moderlig instinkt**

Jeg tenker at du som leser kanskje er nysgjerrig på om min interesse for temaet bunner i en personlig opplevelse av fenomenet i oppveksten, som det åpenbart hadde vært viktig å redegjøre for i henhold til min forforståelse av temaet, men det gjør det heldigvis ikke. Jeg begynte å interessere meg for temaet mobbing når jeg studerte spesialpedagogikk i 2011/2012. Engasjementet startet som noe jeg vil beskrive som et *moderlig instinkt* da jeg og min ettåring skulle lære oss å være fra hverandre når jeg skulle på skolen og han i barnehage for første gang etter mammapermisjonen. Når jeg samtidig skulle på skole og lære om tilknytningsteori, samspillsteori, læring- og utviklingsteori, oppdragelsesteori osv., opplevdes prosessen overveldende, og mitt engasjement for institusjonaliseringskulturen og konsekvenser og tiltak i henhold til denne, ble sentralt i mine tanker og refleksjoner. Jeg ble opptatt av det psykososiale miljøet i barnehagen og hvordan dette på best mulig måte kan ivaretas. Jeg ønsket å undersøke hvordan jeg kunne ta i bruk min musikk-kompetanse i dette arbeidet.

Helt siden denne gangen har dette prosjektet sakte men sikkert tatt form i tankene mine. Nå, snart fire år etter, sitter jeg å skriver innledningen på en studie som forhåpentligvis kan gi meg ny innsikt i den problematikken jeg har viet mine tanker til de siste årene, samtidig som jeg håper den kan vise til nye måter å tenke musikk og musikkterapi på i barnehagen, sett i lys av mobbeforebyggende arbeid. Jeg ønsker at dette forskningsprosjektet i tillegg til å utvide min egen kunnskapshorisont, i ytterste konsekvens også kan få betydning for samfunnet og faget mitt.

### **1.2 Faglig formål – Vinduer av muligheter**

Hovedtanken her blir å belyse sammenhenger og bygge sterkere bro mellom musikk/musikkterapi og forebyggende arbeid mot mobbing. Dette kan knyttes til min hypotese om at det ligger ressurser både i musikken og i en musikkterapeutisk tilrettelegging, som egner seg i dette arbeidet. Som vi skal se på senere i dette kapitlet, har jeg foretatt noen litteratursøk

som ledet til den oppfatning at dette er et tema og en problematikk som ikke har blitt grundig behandlet i musikkterapien, og da særlig ikke med tanke på barnehagesektoren.

Jeg opplever forebygging som en viktig arena. Å jobbe terapeutisk der ikke noe/noen er "syk", eventuelt da i forkant av at utviklingen tar en uheldig retning, er viktig i min måte å tenke terapi på. NOU (Befring et al. 1995: 26, s, 144) påpeker hvordan forebyggende helsearbeid kan rettes mot erkjente risikogrupper, men at man imidlertid kan forvente større effekt ved det som kalles *massestrategi* som er rettet mot hele befolkningen, i motsetning til en risikostrategi som rettes mot en utvalgt gruppe. Hagtvatn og Horn (2008) påpeker hvordan de tidlige årene både er en *risikosone* og et *mulighetsrom*. På grunn av dette dobbeltperspektivet kan man på den andre siden si at det blir lite dekkende å i det heletatt betegne de tidligste årene for *risikosone* eller en *kritisk sone* (Hagtvedt og Horn, 2008:443). Huttenlocker (2002:207) erstatter uttrykket "kritiske perioder" med "vinduer av muligheter" (Windows of opportunity). Det er i disse *vinduene av muligheter* jeg ønsker at denne studien kan bidra til å tydeliggjøre musikkterapiens plass. Jeg tenker på en forebygging i en bred og «massestrategisk» forstand, og dette forutsetter at arbeidet starter med en gang barnet skal ut av familien og inn i en større sosial verden, og i dagens samfunn er denne første sosiale institusjonen som oftest barnehagen<sup>1</sup>. Selv om mine faglige formål med studien handler om å tydeliggjøre musikkterapien i tidlig forebyggende arbeid, vil ikke det si at jeg ikke anerkjenner at musikkterapien har gjort mye viktig arbeid på dette område, spesielt med tanke på *mor-barn-tematikk*. Mitt ønske er tvert imot å forsterke betydningen av dette arbeidet ved å se på hvordan musikkterapeutisk kompetanse kan brukes på flere områder av barnets tidlige utvikling – her i lys av mobbeproblematikk. Jeg ser spesielt på tiden hvor barnet for alvor skal ut i den sosiale verden, som en periode med mange vinduer av muligheter. Så hvordan kan musikkterapien betraktes gjennom disse vinduene?

### **1.3 Samfunnsmessig relevans og formål - Om barns rettigheter**

Arbeiderpartiet (2013) skriver om hvordan 40 000 barn og unge i Norge utsettes for mobbing ukentlig eller oftere. Å bli utsatt for mobbing er den største risikofaktoren for psykiske lidelser og muskel- og skjelettplager blant barn og unge og disse lidelsene gjelder samtidig for mer enn 50 prosent av de uføre i den voksne befolkningen (ibid.). Dette fører til at forebyggende arbeid mot mobbing blir et svært viktig folkehelseforebyggende tiltak. Mobbing har fått stor oppmerksomhet i media den siste tiden. Både mobbere og mobbeofre har stått fram med sine

---

<sup>1</sup> Man kan også selvfølgelig tenke tidlig forebygging i henhold til familie og eventuelt gjennom helsestasjonen, men mitt fokus ligger som tidligere nevnt, på institusjonaliseringssamfunnet.

historier, og vi har til og med hørt historien til foreldre som har mistet barn som har valgt å ta sitt eget liv på grunn av dette grusomme fenomenet. *Aktualiteten og relevansen* på et samfunnsmessig plan er solid, dessverre!

Barn har rett til beskyttelse. Samme hvilken situasjon de befinner seg i har barn grunnleggende behov og rettigheter. God omsorg og beskyttelse er spesielt viktige og fundamentale rettigheter (Bratterud og Emilsen, 2011). FNs barnekonvensjon (1989) omhandler blant annet barnets rett til utvikling, medvirkning, ikke-diskriminering, omsorg, beskyttelse og selvrealisering. Respekt for barnets personlighet, kulturelle identitet, språk og verdier, vektlegges (FNs Barnekonvensjon, 1989). Gjennom *forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skole mv.*, skal miljøet på disse arenaene fremme helse, trivsel og tilrettelegge for gode sosiale forhold som forebygger sykdom og skade (Sosial- og helsedirektoratet, 1998). I dagens institusjonaliserte samfunn får barnehagen en betydningsfull rolle i å forebygge problemer og bidra til motstandsdyktighet hos barn. Barnehagen kan både bidra til å gi barn gode eller dårlige utviklingsmuligheter, alt ettersom dens fungering. Emosjonell og sosial utvikling er i førskolealder av stor betydning for barnets videre mentale helse og for læring og tilpasning i skolen (Raver og Knitzer, 2002). Barnehagen får i denne betydning en sentral samfunnsmessig betydning som forebyggende arena.

Den tidlige forebyggingens relevans kan også gis samfunnsøkonomiske begrunnelser. Hagtvet og Horn (2008) viser til hvordan tidlig forebygging er ressurs sparende og de påpeker hvordan hovedproblemet med pedagogisk "reparering" er at hjelpen settes inn etter at problemet har oppstått. På bakgrunn av dette kan man si at tidlig forebygging besitter et stort ressurs sparende potensial med både økonomisk og psykologisk uttelling (ibid.).

## **1.4 Problemstilling**

Arbeidet med problemformuleringen er noe som har foregått kontinuerlig gjennom hele prosessen med studien. Jeg tok utgangspunkt i følgende åpne formulering;

*Kan musikkterapi bidra i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen, og i så fall, på hvilken måte?*

Denne sto som formulering lenge, men jeg ønsket en formulering som spisset seg mer mot hva jeg er opptatt av. Med utgangspunkt i dette ønske formet det seg en ny problemstilling:

*Hvordan kan vi forstå musikkterapiens/musikkterapeutens evner til, og muligheter for å bidra inn i barnehagens allmennpedagogikk, i lys av mobbeforebyggende arbeid?*

Denne formuleringen er åpen nok til å inkludere informantenes bidrag, samtidig som den betoner mitt fokus på en bred forståelse av forebygging og tiltak i systemet og omgivelsene som omgir barnet i hverdagen<sup>2</sup>.

### **1.4.1 Arbeidsspørsmål**

Jeg hadde lyst til å innhente kunnskap omkring tema fra personer som jobbet i barnehagesektoren. Derfor ble det viktig for meg å formulere et arbeidsspørsmål:

*Hvilken bevissthet omkring mobbeproblematikk i barnehagen, forebygging og bruk av musikk, finnes det blant ledere og musikkterapeuter på Barnehagenes Pedagogiske Fagsenter i dag?*

Dette arbeidsspørsmålet viser til hvordan jeg ønsket å skaffe meg informasjon som kunne bidra til å belyse min problemstilling. Spørsmålet la med andre ord grunnlaget for det som ble min datainnsamlingsmetode<sup>3</sup>.

## **1.5 Begrepsavklaring**

I henhold til oppgavens tema, problemstilling og arbeidsspørsmål, blir det viktig å avklare en del begreper/områder. Disse begrepene/områdene er; *mobbing, forebygging, musikkterapi og Barnehagenes Pedagogiske Fagsenter*.<sup>4</sup>

### **1.5.1 Mobbing**

Mobbeproblematikk er et sammensatt og komplekst tema, der den subjektive opplevelsen ofte er en viktig faktor for hvordan begrepet forstås. Begrepet mobbing er beslektet med andre begreper. Man kan finne problematikken på mange områder og den kan utføres på mange måter.

---

<sup>2</sup> Dette vil jeg komme tilbake til i neste kapittel (2.0 Teoretisk ramme).

<sup>3</sup> Dette vil redegjøres for grundigere i metodekapitlet (Kapittel 3.0).

<sup>4</sup> Perspektiv og syn på musikkterapien vil bli presentert i kapitell 2.0 som en del av oppgavens teoretiske ramme.

Wiker (2004) hevder at begrepet kan virke hemmende og tåkete, og vektlegger begrepene krenkelser og krenkende atferd i stede for.

I boken *Hatprat* av Anne Birgitta Nilsen, knyttes mobbefenomenet både til hersketeknikker og hatretorikk (Nilsen, 2014). Et språklig virkemiddel i mobbingen kan være å bruke ytringer som bare deltakerne i mobbingen forstår at skal oppfattes som *ironiske*. Dette blir å bruke det man kan betegne som den ondskapsfulle ironien, også kalt *sarkasme*<sup>5</sup> (Nilsen, 2014:32). Særlig når man jobber med barnehagen som arena kan det være vanskelig å skille mellom hva som er *erting* og hva som er *mobbing*. Erting behøver ikke å være skadelig. Det kan være en morsom måte å leke på og er ofte en naturlig del av barnekulturen. Den viktigste forskjellen mellom erting og mobbing er *konsekvensene* mobbing har for ofrene og det sosiale miljøet generelt (Nilsen, 2014:36). Språklig mobbing kan ha alvorlige negative konsekvenser. Slike konsekvenser har ikke fornærmelser eller erting. Mobbing betegnes derfor som en ødeleggende form for språkbruk (ibid.). Selv om det kan hevdes at den verbale mobbeformen er den mest brukte i alle aldersgruppe og blant begge kjønn, kan også mobbingen omfatte fysiske virkemidler. Dette kan for eksempel være å slå, sparke, lugge, spytte, dytte, ødelegge offerets eiendeler osv. (Nergaard og Hårberg, s.a.).

## En definisjon

Manifest mot mobbing<sup>6</sup> (2011-2014:3) definerer mobbing slik:

«Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller «ondsinnnet» atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing» (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Jeg betrakter denne definisjonen som nokså dekkende for barnehagesektoren. Det var viktig for meg å bruke en definisjon som hadde med *utestengning*. Når femåringene i studien *Hele barnet – hele løpet* (2014), selv skal fortelle hva de opplever som mobbing, legges det ikke vekt på den verbale mobbingen som er vanlig i skolen:

---

<sup>5</sup> Sarkasme beskrives som hånlige eller spydige bemerkninger i en mer eller mindre humoristisk drakt. Sarkasmen rettes gjerne mot en person for å håne eller ydmyke vedkommende. For å forstå bemerkningene må man forstå intensjonene, følelsene og perspektivet til den som snakker (Nilsen, 2014).

<sup>6</sup> Manifest mot mobbing (2011-2014) skal være et bidrag til å sett mobbing på den nasjonale agendaen. Partene i manifest mot mobbing er Regjeringen, KS, Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Norsk Skolelederforbund, Skolens Landsforbund, Foreldreutvalget for Grunnskolen, Foreldreutvalget for Barnehagen og Sametinget. Manifestet vektlegger å forankre mobbearbeidet sterkere lokalt. Målet er at alle barn skal ha et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø med nulltoleranse mot mobbing (Manifest mot mobbing 2011-2014).

«Den største og sterkeste frykten for små barn er å bli *utestengt* fra leken, det å ikke få være med eller ikke høre til» (Ingrid Lund ref. i Antonsen, 2014).

### **1.5.2 Forebygging**

Jeg har tidligere beskrevet forebyggingens forhold til barns rettigheter og samfunnsøkonomiske gevinster<sup>7</sup>. Helt konkret handler først og fremst forebygging om å iverksette tiltak med forventning om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet eller å motvirke at en tilstand forverrer seg. Det handler om å forsterke positive og utviklingsfremmende faktorer og gjennom dette redusere betingelsene for at barn og unge kommer inn på uheldige sideveier (Befring, 2008). Det er viktig med kompetansestyrking i bred forstand som går på repertoar av ferdigheter kunnskaper og holdninger. Deriblant: livskompetanse, etisk og moralsk kompetanse, handlingskompetanse, almen og individuell kompetanse og sosioemosjonell kompetanse. Under her kommer det aktuelle aspekter som det å ha positive holdninger til seg selv, empati, utvikling av egne talenter, interesser og kreative områder, mestring av sosiale spilleregler, glede seg over og kontrollere egne følelser (Befring, 2008:171-180).

«Forskning viser at forebyggende satsning gir gevinster, forutsatt at den har kvalitet. Den viser også at kvalitet koster: Satsing som gir langvarige gevinster, begynner tidlig, den varer lenge, den har et stort ukentlig omfang og den utføres av kvalifiserte fagfolk» (Hagtvedt og Horn, 2008:).

### **1.5.4 Barnehagenes Pedagogiske fagsenter**

Barnehagenes Pedagogisk fagsenter skal styrke det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Dette slik at barn med spesielle behov kan utvikle seg positivt i samspill med andre barn og voksne (Asphol, 2007:5). Kommunene kan organisere tjenesten «Spesialtiltak i barnehage» gjennom pedagogiske fagsentre. På Pedagogisk fagsenter jobber bl.a. spesialpedagoger, logopeder, støttepedagoger og musikkterapeuter for å gi et helhetlig og kvalitativt godt tilbud til hver enkelt barnehage og det enkelte barn. Ulike former for hjelp og veiledning skal være med på å utvikle barnehagene og øke kompetansen hos de ansatte (Hansen, 2012).

---

<sup>7</sup> I neste kapittel (2.0 Teoretisk ramme), vil det tydeliggjøres hvordan studien betrakter forebygging spesifikt i henhold til mobbing i barnehagen.



## **1.7 Litteratur og eksisterende forskning**

Pensumlitteratur, både fra musikk og helse, musikkterapi og spesialpedagogikk, har vært en viktig kilde til Litteratur, inspirasjon og videre litteraturfunn. I tillegg til dette har jeg hatt stort utbytte av tips og råd fra lærere, praksisveiledere og medstudenter. Jeg har foretatt litteratursøk i noen av bibliotekets databaser. De databasene jeg har fokusert på er ProQuest, google Scholar, BIBSYS, og RILM. Søkeordene jeg har benyttet og kombinert på ulike måter, både på norsk og engelsk, er: Early intervention, bullying, music, music therapy, kindergarten og preschool.

Det er generelt ikke skrevet mye om *musikkterapi i barnehage*, og musikkterapi i arbeid med mobbeproblematikk i barnehage er det derfor vanskelig å finne litteratur om. Det mest relevante funnet som kom ut av mine søk, var et prosjekt kalt «Playing with sounds: intervention on bullying at school»<sup>8</sup>. Formålet med denne studien var å undersøke om musikkintervensjon kan øke empati og samarbeid i klasserommet og der igjennom forhindre og redusere mobbeatferd. Studien konkluderer med at gjennom aktiviteter basert på musikalsk improvisasjon, er det mulig å forbedre positive relasjoner, effektiv kommunikasjon og samarbeid (Prete, Costabite, Palermi, Bartolo, 2006).

Studien tar utgangspunkt i teori fra barne- og ungdomspsykologi, pedagogikk og musikkterapi. I tillegg til dette har ulike deler av prosjektet *Hele barnet - hele løpet (2013)*<sup>9</sup>, vært en viktig kilde til inspirasjon og litteratur, samt veiledninger, manifeste, planer, forskrifter og lover fra regjeringen med ministere og departementer, med fokus på barnehage, miljø, helse og forebygging.

## **1.8 Videre disposisjon av oppgaven**

Denne masteroppgaven er delt inn i fem hovedkapitler:

1. Dette førte kapitlet omhandlet aspekter ved tematiseringen. Vi har her sett på min personlige bakgrunn for valg av tema, de faglige formålene knyttet til oppgaven, samt studiens samfunnsmessige relevans og formål. Etter dette ble studiens problemstilling presentert, samt begreper knyttet til min problemformulering og arbeidsspørsmål. Deretter så vi på betraktninger rundt litteratursøk og resultater.

---

<sup>8</sup> Studien fant sted i seks ulike klasserom og med 158 elever på en barneskole i Sør-Italia.

<sup>9</sup> Prosjektet «Hele barnet hele løpet - Mobbing i barnehagen» er et samarbeid, inngått i 2013, mellom Sørlandet sykehus, avdeling for barn og unges psykiske helse, Kristiansand kommune, foreldreutvalget for barnehagen (FUB) og foreldreutvalget for grunnskolen (FUG). I forbindelse med prosjektet ønsker FUB og FUG ved hjelp av følgeforskning på mobbing i barnehagen som en del av læringsmiljøet, å framskaffe forskningsbasert kunnskap om erfaringer om overgangen fra barnehage til skolen (FUB og FUG, 2014:2).

2. I oppgavens andre kapittel vil den teoretiske rammen som kretser inn studien, bli redegjort for. Denne tar for seg temaer som; *barnet i barnehagen, mobbing i barnehagen, musikkterapi, musikk og musikkterapi i barnehagen og barnet og musikken.*
3. Tredje kapittel omhandler *metode*. Her redegjøres det for datainnsamlingsmetode, prosess, analyse, vitenskapsteoretisk ståsted, reliabilitet/validitet og etikk.
4. I fjerde kapittel vil det bli redegjort for de funnene min analyse endte i. De ulike kategoriene vil også i dette kapitlet bli drøftet, i henhold til tema og relevant litteratur.
5. Femte og siste kapittel er et avslutningskapittel som skal avrunde studien. Her kommer det først en refleksjon over *ønsker og hindringer* knyttet til tema. Deretter oppsummeres og konkluderes det i henhold til studiens problemstilling.

## 2.0 Teoretisk ramme

Jeg vil her presentere en bred teoretisk ramme som omringer studiens tema. Først kommer en redegjørelse for forståelsen av barnet i barnehagen. Jeg har tidligere redegjort *generelt* for mobbebegrepet, og videre i dette kapitlet vil jeg redegjøre *spesielt* for mobbing i barnehagen, samt perspektiver som kretser inn studiens forebyggende utgangspunkt. Deretter vil jeg redegjøre for studiens betraktninger av musikkterapien før jeg ser på hva *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) sier om musikk, og hvordan vi kan betrakte musikkterapeutens rolle på et Pedagogisk Fagsenter. Til slutt i dette kapitlet vil oppgaven vise til teoretiske perspektiver på *barnet og musikken*.

### 2.1 Barnet i barnehagen

Det foregår mye i barnehagen og en god barnehage tilrettelegger for varierte aktiviteter som kilde til mestringsglede, læring og trivsel (Andersen og Eide, 2011). Søbstad (2006) fremhever glede og humor som viktige elementer i barnehagehverdagen, og hvordan fokus på slike elementer bidrar til stressmestring og helse (Søbstad, 2006). Søbstad (2006) viser til hvordan *Revidert Rammeplan for barnehagene 2005*, påpeker at det er en grunnleggende forutsetning at lek, kreativitet, glede og humor i felleskapet preger arbeidsmåtene i barnehagen (Søbstad, 2006:46).

Samtidig viser han til hvordan *Forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006*: L6 sier:

«Barnehagens hverdag bør være preget av gode følelsesmessige opplevelser. Glede, humor og estetiske opplevelser må være viktige kjennetegn ved barns tilstedeværelse i barnehagen» (i Søbstad, 2006:46).

*Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skole mv.*, påpeker at barnehagen skal fremme trivsel og gode psykososiale forhold, i hovedsak gjennom *lek* og *mestring* (Sosial- og helsedirektoratet, 1998).

#### 2.1.1 Barnet som spontant kreativt og skapende

Rammeplanen (2006) vektlegger kreativitet og skaperglede. De påpeker hvordan barna skal få muligheter til å bruke fantasi, kreativ tenkning og skaperglede, utvikle sine evner til å bearbeide og kommunisere sine inntrykk og gi varierte uttrykk gjennom skapende virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Med *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*

stadfestes også barnehagen som en del av barnets utdanningsløp (Nome, 2014b). John Dewey (2000) snakker om hvordan det spontant kreativt skapende intellekt gjennom utdanning enten kan bevares og styrkes eller langsomt og sikkert kveles. Dewey påpeker hvordan det kanskje virker absurd å kreve originalitet av alle, men han mener det er fordi vi måler originalitet etter feil målestokk. Originalitet består i en individuell tilnæringsmåte til en verden som er felles for oss alle. Hver gang vi virkelig gjør en oppdagelse er den original, selv om mange har oppdaget noe liknende før (ibid.). Hvis originaliteten måles og ivaretas ut fra dette perspektivet, vokser vi alle opp i en verden som vi skaper selv. Resultatet av dette blir allsidighet og oppfinnsomhet, tilpasningsvilje til nye forhold, og en modig og fruktbar innstilling i møte med hindringer (ibid.).

### 2.1.2 Lek

Det som virkelig viser oss barnets spontant kreative og skapende intellekt i barnehagen, er *leken*. Lek er grunnleggende og svært betydningsfull for barn. Lillemyr (2001) beskriver leken som en frivillig aktivitet som gir glede og spenning. Leken kan engasjere barnet på en oppslukende måte. I en ideell lekesituasjon vil barnet kunne oppleve å bli hevet til et nivå utenfor seg selv. Lillemyr (2001) påpeker hvordan denne opplevelsen ofte kalles *flyt* (flow)<sup>10</sup>. I lekens *flyt* kan barnet glemme seg selv eller sette seg selv som person til side for en stund, og dette gir frihet og mulighet til utfoldelse (Lillemyr, 2001:17). Hallanger (2013) er musikkterapeut og ser på *flyt* i et helseperspektiv. Hun viser til hvordan *glede* og *mestring* er viktige momenter for den helsemessige opplevelsen av å være i flyt. Stensæth (2002) sammenligner musikkterapi og lek og trekker inn flyt som et viktig aspekt ved begge fenomenene.

Lekerepertoar kan sies å utvikles i takt med barns alder. Rolleleken begynner som regel å vise seg i tre til fireårsalderen, og når et høydepunkt når barnet er rundt fem år (Andersen og Eide, 2011). Dette vil ikke si at evnen til å late som, forestille seg eller spille en rolle, er noe som treåringen *plutselig* får. Denne evnen er noe barnet tilegner seg i gjensidig og intuitivt nærvær med omsorgspersoner helt fra starten av – kanskje helt fra tiden inni mors mage. Prosessen er avgjørende for hvordan barnet senere evner å relatere seg til andre mennesker og

---

<sup>10</sup> Flow er betegnelsen på en tilstand der personen er fullstendig fordypet i en aktivitet og fullstendig involvert, fokusert og konsentrert. Det er en sammenhengende flyt fra et øyeblikk til det neste der handling følger handling. Flow-tilstanden gjør at man opplever en form for tidløshet fordi man er fullstendig tilstede i nået. Man opplever en form for indre motivasjon fordi aktiviteten eller prosessen blir et mål og en belønning i seg selv (Sveen, 2009)

verden rundt seg (Stensæth, 2002). Denne gryende starten på livet og det særegne samspillet mellom mor/omsorgsgiver og barn, kan på grunn av dette betraktes som *lekens vogge* (ibid.).

Lek og læring knyttes i pedagogikken ofte sterkt sammen. Andersen og Eide (2011) avslutter sitt avsnitt om leken i barnehagen, med å si at det viktigste er at læringen foregår i leken og at det er barnehagepersonalets oppgave å utnytte leken til læring. Stensæth (2002) påpeker at det ikke nødvendigvis alltid er slik at pedagogikken snakker om lek og læring som om det skulle vært ett og samme begrep<sup>11</sup>. I sin avhandling om musikkterapi og lek, viser hun til en undersøkelse om forskning på lek i skolen<sup>12</sup>. Der kommer det frem at de aller viktigste funksjonene leken vil ha, ligger i det rent *ontologiske* framfor det *epistemologiske*.

«Dette kan altså bety at det å være i leiken er nyttigare og meir verdifullt for barna samanlikna med dei eventuelle kunnskapane dei skulle erverve seg igjennom leiken» (Stensæth 2002:51).

Ellen Birgitte Ruud (2012), skriver om viktigheten ved å bevare den sosiale fantasileken i barnehagen og hvordan den fungerer som en «kompetanse for livet». Hun refererer i sin bok til blant annet lekens *terapeutiske effekter*. Hun beskriver den som et slags «rom», der lekens «som om» - kvalitet skaper dette rommet som tillater å uttrykke tanker, følelser og fantasier som ellers kan oppleves vanskelig. Lekens «på liksom», rammer slik inn positive og negative følelser på en trygg måte (ibid:55).

I leken utvikles vennskap og barn opplever glede ved det samspillet som oppstår, men Andersen og Eide (2011) påpeker også at det fort oppstår hierarki og stigmatiserende roller (ibid.).

## **2.2 Mobbing i barnehagen**

«Jeg trenger ingen å leke med. Jeg kan leke med skyggen min, mamma. De andre sier uansett bare nei og går sin vei ... jeg spør ikke om noen vil leke med meg. De sier bare nei uansett. Jeg trenger ingen venner.» (Anonym mamma, i Aftenposten 2014).

Mobbing har fått mye oppmerksomhet i media den siste tiden. Nome (2014a) påpeker hvordan det i flere kommuner i Norge etterhvert har begynt å merke press fra tidligere mobbeoffer som saksøker skolene for manglede evne til å gripe inn. Dette ser ut til å intensivere jakten på årsaker

---

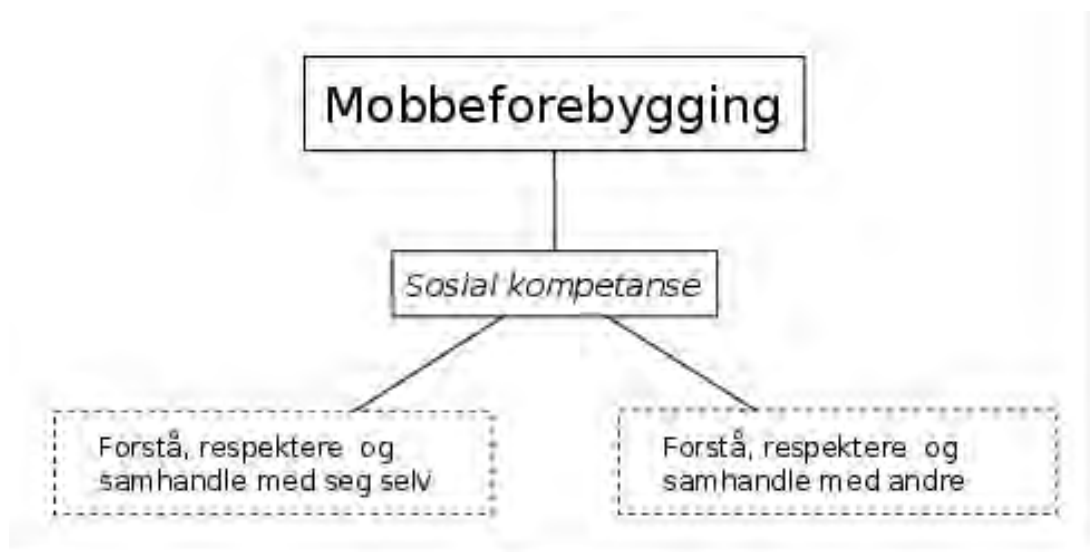
<sup>11</sup> Hun viser til hvordan Rammeplanen for skolen (1996) vektlegger lekens egenverdi, men problematiserer samtidig hvordan det for skolen kan være vanskelig å få kart og terreng til å stemme, på grunn av vansker med å slippe lekens nytteverdi ut av syne (Stensæth, 2002).

<sup>12</sup> Dette var en undersøkelse utført av Hellendorn, Van Der Kooj & Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1994).

og effektive tiltak mot mobbing, ytterligere. Dette sier Nome (2014a) er noe av grunnen til at fokuset nå også rettes mot mobbing i barnehagen. Men det er fortsatt lite forskning omkring mobbing i barnehagen. Dette gjelder spesielt med tanke på kontekstens eller læringsmiljøets betydning for omfanget av adferd som skaper relasjoner preget av mobbing (Nome, 2014a). Interessen er i dag stigende, særlig når det gjelder å forske på holdning til, omfang, art og årsak til mobbing i barnehagen, men det er mange huller i vår kunnskap om mobbing i barnehagen (ibid.). Prosjektet *Hele barnet, hele løpet - mobbing i barnehagen* (2013) er et prosjekt som ønsker å sette fokus på *systemiske*, framfor *individrettede* tiltak. De påpeker at mobbing ikke er et fenomen som inntreffer den dagen barnet begynner på skolen og at mye tyder på at det er viktig å komme med forebyggende tiltak mot mobbing allerede i barnehagen. Det kommer også klart fram at både foreldre, ansatte og barna selv mener at mobbing finns i barnehagen, men at det ofte er lite sammenheng mellom det de voksne ser og det de foretar seg (FUG og FUB, 2014).

### 2.2.1 Forebygging av mobbing i barnehagen

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) kommer det tydelig fram at barnehagene har et samfunnsansvar i henhold til forebygging (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det finnes mange aspekter ved forebyggende arbeid mot mobbing. I henhold til det *Manifest mot mobbing* (2011-2014) og dens parter sier om forebygging, blir *sosial kompetanse* et sentralt begrep (Kunnskapsdepartementet, 2011).



Figur 1

Sosial kompetanse er et begrep med mange underbegreper. Det handler kort om «jeg» og «de andre» (Evenshaug og Hallen, 2009). På bakgrunn av denne forståelsen av sosial kompetanse, velger jeg her å dele begrepet inn i to hovedkategorier der den første underkategorien av den sosiale kompetansen innebærer å *forstå, respektere og samhandle med seg selv* og den andre kategorien innebærer å *forstå respektere og samhandle med andre* (se figur 1). Denne siste kategorien kan også beskrives som *empati*. Empati handler om en lydhørhet ovenfor andres følelser og behov og evnen til å se en situasjon fra den andres perspektiv. Man må kunne lese kompliserte situasjoners følelsesmessige innhold og anerkjenne hvordan mennesker føler og forstår på ulike måter (Goleman 1997; Evenshaug og Hallen 2009). Følelser kan bli gjenkjent ikke bare i seg selv, men også i andre mennesker og objekter. Ettersom et barn vokser begynner det gjennom en fantasirik tenkning å tolke og tillegge emosjoner for å animere og innanimere objekter. Etterhvert begynner barnet å evaluere emosjoner overalt hvor det kan uttrykkes – i andre mennesker, i arkitektur, billedkunst, dans, musikk m.m. (Salovay og Mayer, 1990).

Mange tiltak mot mobbing nærmer seg problemet med metoder som skal styrke den sosiale kompetansen. Dette er det ifølge Nome (2014a), grunn til å problematisere. Han refererer til eksistensialistiske moral-filosofier som Knud Løgstrup og Emmanuel Levinas, og Maurice Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi, når han forklarer små barns *umiddelbare kapasitet for empati*.

"Dette gir et grunnlag for å forstå evne til empati blant små barn som en disposisjon nedlagt i deres umiddelbare kroppslige tilstedeværelse i verden - ikke som tillærte måter å forstå sin plass i et sosialt samspill eller et resultat av språklige eller intellektuelle prosesser" (Nome 2014a:45).

Nome hevder at denne innsikten vil kunne få betydning for vår oppmerksomhet omkring mobbing i den forstand at disse perspektivene kanskje også kan belyse bruddet med det empatiske, som mobbingen forutsetter (ibid.). Her må vi altså i stedet for å innta et sosialt "opplæringsperspektiv" heller stille spørsmålet om hvilke betingelser i miljøet omkring små barn som eventuelt kan holde denne opprinnelige opplevelsen av samhørighet eller ansvarlighet ovenfor "den andre" ved like?

### **2.2.2 Barnehagen som sosialiseringsarena**

Den empatiske egenskapen kan forstås som medfødt. Nome (2014a) foreslår i henhold til dette hvordan mobbingens opprinnelse derfor forutsetter et brudd med det empatiske og at det er i

barnets omgivelse vi må søke for å forstå årsaker til dette bruddet. I den sammenheng opplever jeg det interessant å se nærmere på barnehagen som arena for barns sosialiseringprosesser.

Beck (1990) snakker om en fornyelse av sosialiseringstemaer. Sosialisering kan ses ut i fra det enkelte mennesket og fra samfunnet. Sosialisering skjer når et barn vokser opp i et samfunn og utvikler seg som person. Personen får gjennom sosialiseringen en identitet. Identiteten dreier seg om refleksjon over seg selv og omverden, og dette er fundamentalt for ens valg og handlinger (ibid.). Sosialisering har en primær og en sekundær fase. I den første primære sosialiseringen får barnet sitt psykologiske fundament som person. Dette gjennom identifisering, imitasjon og samvær med sine nærmeste «andre», hvor barnet føres inn i en sosial orden med roller, regler og verdier. Dette danner grunnlaget for å gå inn i en sekundær sosialisering i en større omverden (ibid.). Beck (1990) påpeker hvordan sosialiseringstemaer som identitet og mestring på en måte er uforanderlige i barns utvikling mot å bli voksen, men at innholdet i dem blir annerledes når samfunnet forandrer seg. Sosialiseringstemaer får derfor et nytt innhold i det moderne samfunn, og nye temaer dukker opp (ibid.:56). Hverdagslige kvaliteter som *nærhet*, er med på å sikre den primære sosialiseringen. Beck (1990) problematiserer i forbindelse med dette hvordan barn tidligere, og mer enn før, tilbringer formiddagen i pedagogiske institusjoner. Dette fordi forholdet til den voksne her i utgangspunktet er et sekundærforhold. Her må man i pedagogiske institusjoner, særlig barnehage og barneskole, forene en rasjonell, planlagt pedagogisk praksis og sekundærsosialiseringens logikk, med betydelige primærsosialiseringsoppgaver som krever mer umiddelbarhet og spontant ansikt-til-ansikt-samvær (Beck, 1990).

«Når slik identitetsforvaltning blir en pedagogisk oppgave, melder spørsmålet seg: Hvor langt kan en gå i å omdanne primærsosialiseringen i hverdagen til pedagogisk praksis i en organisasjon?» (Beck, 1990:59).

Beck knytter problematikken til at balansen og pendlingen mellom innordning og utprøving i barnesosialiseringen er forstyrret. Den gode balansen og pendlingen forutsetter at tilknytningen og dermed friheten til primære voksne er innen rekkevidde. Et moderne sosialiseringstema blir derfor leting etter og konstruksjon av utprøvingssituasjoner (Beck, 1990:48). Dette mener han blir vanskelig innenfor moderne pedagogiske organisasjoner hvor innordning er det overordnede organiseringsprinsipp. Til tross for gode forsøk på å lage utprøvingssituasjoner, har de sine begrensninger. Kravet til valg i det moderne samfunn har forsterket betydningen av det Beck (1990) kaller en *sterk* eller *selvstendig identitet*. En selvstendig identitet krever en sosialisering hvor man lærer både å godta og protestere mot sosiale normer.



### **2.2.3 Forebygging i et samfunns-økologisk perspektiv**

Gry Kjevik (2014), knytter mobbing i barnehagen til et folkehelseperspektiv. Hun påpeker hvordan barnehagen er et nærmiljø som har stor innflytelse på et barns psykososiale utvikling. Barn oppholder seg i snitt 35 timer pr uke i formelle institusjoner hvor de ikke uten videre kan forlate gruppesettingen. Kjevik påpeker hvordan dette kan gi grobunn for en sosial kontekst der mobbing kan forekomme (Kjevik, 2014:12).

Kirkengen (2011) skriver om hvordan krenkede barn blir syke voksne. Hun påpeker hvordan det ikke finnes skakende erfaringer i et menneskeliv som ikke skaker dette menneskets kropp. Mobbing, utestenging, ikke bli hørt og respektert er viktige elementer når Kirkengen (2011) forklarer hva som skaper våre "skakede" kropper. I likhet med Nome (2014a) knytter også Kirkengen sitt arbeid opp mot Maurice Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi. Hun viser til Felitti (2002) som sammenfatter en studie der det kommer fram at negative barndomserfaringers dype virkning vedvarer selv et halvt århundre etterpå og de er derfor en avgjørende faktor for nasjonens helse og velferd. Funnene betraktes av stor betydning for den daglige praksis i medisin og psykiatri på grunn av at de antyder at det som anses som vanlig i voksenmedisin, er et utfall av det som ikke ble sett i barndommen (Felitti 2002, ref. Kirkengen 2011:45). Dette omhandler barndomserfaringer som oppstår lenge før skolepliktig alder og det blir også derfor lenge før skolepliktig alder forebyggende tiltak må settes inn. Mobbeforebygging må gjennom en slik forståelse alltid settes inn i en større samfunnsmessig økologisk kontekst. Forebygging av mobbing i barnehagen må da betraktes som viktig både med tanke på fysisk og psykisk helsearbeid - folkehelsen.

### **2.2.4 Helse som mål**

Både innledningsvis i det vi ser på temaets samfunnsmessige relevans, og når Kirkengen (2011) snakker om våre «skakede» kropper, handler det om de helsemessige konsekvensene som viser seg i forbindelse med mobbeproblematikk. Musikkterapiens overordnede mål vil alltid omhandle *helse* (Bruscia 2014:40). På grunn av dette vil det også alltid være grunn til å diskutere helsebegrepet i musikkterapeutisk forskning. Helsebegrepet er et kulturelt betinget begrep som varierer med kultur, oppfatninger og historie. Musikkterapeut Kenneth Bruscia (2014) forklarer helse slik:

«Health is the process of becoming one's fullest potential for individual and ecological wholeness» (Bruscia 2014:40).

Denne forklaringen på helse viser til et *salutogenetisk helseperspektiv*<sup>13</sup>. Beck (1990) snakker om dette trygge mennesket med en selvstendig identitet. Dette moderne mennesket kan man på mange måter knytte til den salutogene måten å tenke helse på. Salutogenesens far er den israelske professoren i medisinsk sosiologi Aron Antonovsky. Han er opptatt av *hva* som gjør at enkelte mennesker er i stand til å opprettholde sin helse til tross for at de er utsatt for omfattende og sterke påkjenninger. Begrepet *salutogenese* representerer et ønske om å rette oppmerksomheten mot *opphavet* til god helse. Antonovsky påpeker hvordan menneskets *opplevelse av sammenheng* (sense of coherens, SOC) i tilværelsen er en avgjørende faktor for å reagere konstruktivt på en belastende situasjon. En grunnleggende opplevelse av sammenheng er nær knyttet til personens identitet og innebærer at man opplever sin situasjon som *forståelig, meningsfull og håndterbar* (Antonovsky, 1980).

«Opplevelse av sammenheng er et resultat av personens samlede livserfaring og barndommens sosialisering er vesentlig for hvordan en persons generelle motstandskraft utvikles» (Kristoffersen, 2005:43).

Med utgangspunkt i en slik forståelse blir salutogenesen et viktig helseperspektiv å ha med seg inn i alle former for oppdragsaspekter. *Veiledning til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skole m.a.*, vektlegger også et helsesyn som har fokus på tilstedeværelse av positive faktorer slik som trivsel, overskudd, mestring og sosial støtte (Sosial- og Helsedirektoratet, 1998).

### **2.3 Musikkterapi**

Jeg opplever det viktig å vise til hvor jeg, både som praktiker og forsker, kommer fra når jeg snakker om mitt fagfelt. Studiens betraktninger av musikkterapien blir også viktig for å forstå den teoretiske rammen som omringer tema, funn og drøftning.

Musikkterapien bygger på et humanistisk livssyn. Musikkterapeut Even Ruud (1990) definerer musikkterapien slik:

«Musikkterapi er bruk av musikk for å gi mennesker nye handlemuligheter» (Even Ruud 1990:24).

---

<sup>13</sup> Dette helseperspektivet blir sentralt for synet på musikkterapien og det menneskesynet som ligger til grunn for studien. Dette vil jeg komme tilbake til i neste avsnitt (2.3)

Definisjon bunner i en antroposofisk kritisk humanisme og et bestemt sykdomssyn som viser til hvordan sykdom også handler om materielle og samfunnsmessige forhold som blokkerer for handleutfoldelse. Disse barrierene som kan hindre utfoldelse av det menneskelige kan være både knyttet til kropp, biologi, psykologi, sosiale, kulturelle eller materielle prosesser (Ruud, 2008). Dette mener jeg viser hvordan Ruuds definisjon også inneholder økologiske og systemiske aspekter, selv om det ikke spesifiseres i selve definisjonen. Når jeg i min studie har fokus på forebyggende arbeid vil slike systemiske og økologiske aspekter være viktig.

### **2.3.1 Improvisasjon og kommunikasjon**

Improvisasjon er viktig i musikkterapien. Den gjennomsyrrer musikkterapien på mange områder og nivåer (Stensæth, 2002, 2008). Musikkterapeut Karette Stensæth (2008) skriver at musikkterapeutisk improvisasjon som fenomen er rikt, men også uklart. Ordet er satt sammen av andre vide begreper som "musikkterapi" og "improvisasjon". Improvisasjon er i seg selv et komplekst begrep da det kan knyttes til mange aspekter ved tilværelsen, dette gjelde seg både musikalske og mellommenneskelige aspekter. Stensæth påpeker hvordan improvisasjonen i musikkterapien omhandler begge disse aspektene i skjønn forening (ibid.). Fenomener som improvisasjon og dialog er tett knyttet sammen. Det er en improvisasjonsfaktor i all kommunikasjon og samhandling. Stensæth refererer til Andsnes og Fjørtoft som hevder at musikalsk improvisasjon i sitt vesen er dialogisk. Her blir musikalsk improvisasjon et dialogisk samspill med omgivelsene, seg selv eller historien som den utøvende må forholde seg til. Den musikkterapeutiske improvisasjonen bygger blant annet på slike grunnleggende mellommenneskelige basiskompetanser. I tillegg til dette har denne improvisasjonen en terapeutisk overtone der det kan dreie seg om å gå fra en tilstand til en annen, endre relasjoner til mennesker, fenomen, situasjon eller seg selv (ibid.). Musikkterapi og musikalsk samhandling blir ofte sett i sammenheng med kommunikasjon. Even Ruuds definisjon på musikkterapien fremstilles i hans bok *musikk som kommunikasjon og samhandling*. Stige (1991) sammenligner den musiske kommunikasjonen og den verbale. Han påpeker hvordan ulike variabler virker inn på og preger kommunikasjon, slik som alder, kjønn, sosial og kulturell status og utdanning (Stige 1991:60). Kontroll i kommunikasjonen er knyttet til senderen som har kontroll over samtale-emnet. Sender har allikevel bare kontroll så lenge mottakeren «vil». Om mottakeren vil ta imot budskapet henger i verbal kommunikasjon sammen med rolle, alder, situasjon m.m. Stige påpeker hvordan rollene som sender og mottaker, i en musikalsk kommunikasjon, i større grad kan smelte sammen. Kontrollfunksjonen vil da bli annerledes og jevnere (Stige, 1991:61).

### 2.3.2 Fokus på ressurser

Et ressursorientert perspektiv er viktig i musikkterapien. Perspektivet er inspirert av den positive psykologien og det tar utgangspunkt i å styrke sterke sider og stimulere ressurser. Tanken er at der personlige ressurser brukes, oppstår det nye handlerom (Rolvjord, 2008). Rolvsjord beskriver fire aspekter som kan sies å være beskrivende for ressursorientert musikkterapi;

- 1) fokus på anerkjennelse og stimulering av sterke sider og ressurser,
- 2) en vektlegging av samspillet mellom individ og samfunn,
- 3) en likeverdig relasjon som betoner samarbeid og medbestemmelse
- 4) en forståelse av musikk som en helseressurs.

### 2.3.3 Musikk- og menneskesyn

Da denne studien søker å forstå hvordan musikk kan være en ressurs i mellommenneskelige prosesser, sier dette også mye om hva som legges i begrepet *musikk*. Musikalsk mening oppstår i møte mellom musikk og lytter. Musikk må først og fremst forstås som et estetisk fenomen, men musikkens estetiske komponenter er beslektet med og deler kvaliteter med grunnleggende menneskelige erfaringer, og disse vil alltid være preget av en kulturell og sosial kontekst (Ruud, 2008). Musikk blir her et mangetydig fenomen som alltid er avhengig av sammenhengen som musikken inngår i (ibid.). Innenfor humanismen kommer mennesket i sentrum og menneskeverdet får et sterkt vern. Som jeg beskrev tidligere står rettighetsperspektivet sentralt med tanke på motivasjonen og formålet med denne studien. En annen verdi som følger med er betoningen av *toleranse*, at mange "sannheter" kan leve side om side<sup>14</sup>. Mennesket må forstås ut fra sin historie og kontekst, sin kultur og sosiale sammenheng. Den humanistiske musikkterapien som denne studien tar utgangspunkt i retter seg mot lek, fantasi, uttrykk og opplevelse, og tilbyr anerkjennende møter gjennom musikk. *Relasjonen* blir derfor sentral innen det humanistiske perspektivet på musikkterapien<sup>15</sup>:

«... mennesket behandles ikke med musikk, men møtes av en musikkterapeut i en felles meningsopplevelse, som danner grunnlag for en relasjon ...» (Even Ruud 2008:8)

Ruud (2008) foreslår hvordan vi ut fra den erfaringen musikkterapien har tilført, har fått ny kunnskap om mennesket og musikken. Han påpeker hvordan improvisasjoner kan øke vår

---

<sup>14</sup> Dette vil jeg gå dypere inn på i metode-kapitlet (3.0 Metode), da jeg vil si litt om kunnskapssyn og vitenskapsteoretisk ståsted.

<sup>15</sup> Se Trondalen (2004, 2008)

handleberedskap og bidra til utfoldelsen av det menneskelige. Gjennom en improviserende og dialogsentrert holdning gis det plass for et «handlende subjekt». Musikken skaper en kontekst for frisetting og innstallering av et handlende jeg hos deltakerne. Musikken har en særegen tilgang til kroppen, den infiltrerer de stendene i oss hvor opplevelser oppstår (ibid.). Som vi også skal komme tilbake til, er det postmoderne samfunn i større grad preget av individuelle valgmuligheter. Det som før var faste holdepunkter har nå blitt relativt og individuelt (Befring, 2007). *Selvets konstruksjon* kan i større grad beskrives som et «refleksivt prosjekt» (Giddens, 1997). På grunn av dette blir det nødvendig å arbeide for et menneskesyn som fremhever økologiske aspekter som menneskets samliv med sine opplevelser, sier Ruud (2008). Han foreslår at vi kan komme til å trenge *det improviserende mennesket* som grunnlag for *det handlende mennesket* (ibid.). Dette menneskesynet kan også settes i sammenheng med Beck (1990) sin veklegging av behovet for en selvstendig identitet, og det salutogene helsesynet.

«... det improviserende mennesket ... et menneske som kan leve i prosess, hvor den indre trygghet som forutsetning for og resultat av improvisasjonsevnen – gir rom for psykisk fleksibilitet» (Ruud 2008:11).

### **2.3.4 Samfunnsmusikkterapi**

Jeg påpekte tidligere hvordan økologiske og systemiske aspekter var grunnleggende i denne studien på grunn av forebyggingsperspektivet. Dette gjør det viktig å diskutere det som nå omtales som en egen retning innenfor musikkterapien - *samfunnsmusikkterapien*. Ruud (2008), skriver om hvordan norske musikkterapeuter tidlig var klar over at det å arbeide med musikk og individer skulle ses innenfor en større sammenheng. Brynjulf Stige (2008), beskriver at i samfunnsmusikkterapeutisk praksis er målene knyttet både til individ og samfunn, prosessen er deltakerstyrt, arenaene er inkluderende og musikkbruken er økologisk. Samfunnsmusikkterapien må ikke forstås som en flytting av fokus fra individ til lokal- eller storsamfunn, men som en interesse for forholdet mellom individ og samfunn. Dette inkluderer da fenomener som felleskapsopplevelser, deltakelse og samarbeid. Som snart utdannet musikkterapeut blir en av mine poenger med fokuset på en bred forståelse av tidlig mobbforebygging, å se på samfunnsintegret og fokusert praksis som noe annet enn utvanning av terapeutrollen. Det blir som Stige påpeker, en utforskning av *nye yrkesroller* (Stige, 2008).

## **2.4 Musikk og musikkterapi i barnehagen**

Sang og musikk er en del av barnekulturen, og derfor også en del av hverdagen i barnehagen. Det er nok varierende hvordan musikk blir brukt i de ulike barnehager i Norge i dag, og hvilket syn de ulike barnehagene har på hva det vil si å få musiske inntrykk og det å få uttrykke seg musisk. Nora B. Kulset er musikkforsker, hun problematiserer hvordan barnehageansatte har vokst opp i en kultur som måler «fin sangstemme» på bekostning av allsang og glede og det derfor ofte mangler voksne som er trygge på sangstemmen sin og sin egen musisering (Kulset, 2014).

Norge har mange barnehager og hver av disse barnehagene er forskjellige på mange områder. Det de har felles er at de må forholde seg til rammeverket; *Rammeplanen for barnehagenes innhold og oppgaver* (2006).

### **2.4.1 Rammeplanen om musikk**

I kapittel 3 i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2006), beskrives ulike fagområder som hver for seg dekker et vidt læringsfelt. Musikk kommer under fagområde 3.3 *Kunst, kultur og kreativitet*.

«Barnehagen må gi barn mulighet til å oppleve kunst og kultur og til selv å uttrykke seg estetisk. Å være sammen om kulturelle opplevelser og å gjøre eller skape noe felles, bidrar til samhørighet. Barn skaper sin egen kultur ut fra egne opplevelser. Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2006:36).

Rammeplanen vektlegger at barna gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet blant annet skal utvikle følsomhet til å lytte, iaktta og uttrykke seg, styrke kulturell identitet og personlig uttrykk, bruke fantasi, kreativ tenkning og skape glede. Barna skal også oppleve at kunst, kultur og estetikk bidrar til nærhet og forståelse (ibid.).

### **2.4.2 Musikkterapeuten på Barnehagenes Pedagogiske fagsenter**

Det er nok også i likhet med det *musiske* i barnehagen, varierende innenfor de ulike pedagogiske fagsentrene hvordan musikkterapeuten jobber og tas i bruk. Asphol (2007), beskriver hvordan arbeidsgivere og arbeidssted ofte kjenner dårlig til den kompetansen som ligger til grunn for

musikkterapeutens arbeid, og at en god stillingsbeskrivelse derfor er nødvendig. Hun påpeker hvordan alle de musikkterapeutene hun intervjuet hadde en stillingsbeskrivelse, men noen var fyldigere enn andre og det kom ulikt fram hvor bevisste man var dette i intervjuene (Asphol 2007:52). Asphol (2007) viser til sin egen stillingsbeskrivelse som ansatt i pedagogisk team. Der er det to punkter som går direkte på arbeidet som praktiker. Det ene gjelder en tilrettelegging av tiltak for enkeltbarn eller grupper med spesielle behov. Det andre er veiledning, oppfølging og kursing av personal i området som fagteamet er ansvarlig for, i bruk av sang og musikk og tilrettelegging av musikkaktiviteter med tanke på enkeltbarn og grupper med spesielle behov (ibid.).

Musikkterapi, som et pedagogisk tilbud, handler om å fremme vekst, utvikling og ulike typer læring gjennom musikalske opplevelser i samspill med andre. Musikkterapi ved pedagogisk fagsenter skal være et tilrettelagt musikktilbud som gis individuelt eller i gruppe. Målgruppen er først og fremst barn med ulike lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker, barn med autisme og barn med utviklingshemning. Det kan også være et tilbud for grupper uten spesifikk problematikk, der arbeid med ulike tema og musikkglede står i sentrum (Johannessen, 2012).

## **2.5 Barnet og musikken**

«Musik er et enestående redskap til at øge og styrke det, som man kan kalde barnets livskompetence – forstået som evnen til at klare sig i livet, til at kommunisere, til at håndtere problemer, til at finde glæde og til at føle mening i tilværelsen» (Marstal 2008:18).

Det finnes mange måter å beskrive barnets musiske *væren* på. Jeg ønsker her å presentere en ramme for den forståelsen av forholdet mellom barnet og musikken, som denne studien tar utgangspunkt i. Det som blir viktig i mine funn og drøftinger er barnets medfødte musiske kompetanse og væren, og hvordan dette preger kommunikasjonen og samspillet mellom omsorgsgiver og barn i det tidlige samspillet. Dette knyttes også derfor opp mot barns medfødte sosiale egenskaper. Når jeg da skal beskrive en teoretisk ramme omkring barnet og musikken, blir det naturlig å redegjøre for dette som kan beskrives som det *prekognitive musiske*. Altså for å bruke Nome (2014a) sine ord, kan vi i likhet med våre empatiske egenskaper, forstå det musiske i oss som en disposisjon nedlagt i vår umiddelbare kroppslige tilstedeværelse i verden. Det som beskrives omkring barnets medfødte sosiale og musiske evner, kan på mange måter samles i beskrivelsen *communicative musicality* (Trevvarthen og Malloch, 2009).

«Communicative musicality is the art of human companionable communication. It consist of our innate abilities, which function from birth, for being able to move sympathetically with another. It is the vehicle which carries emotion from one to the other» (Malloch 1999:48).

### **2.5.1 Den livsviktige intersubjektiviteten**

Med henvisning til Trevarthen skriver John-Roar Bjørkvold (1992, 2012) om intersubjektivitet. Under svangerskapet lever man symbiotisk, subjekt i subjekt, og det er i denne fasen grunnlaget for primær intersubjektivitet legges – den neonatale samtale. Den musiske kompetansen som barnet utvikler i mors liv sørger for brobygging og symbiotisk livsbekreftelse mellom mor og barn. Barnet gjenkjenner særtrekk ved mors stemme, intonasjonsmessig og rytmisk, og sang, forankret og fortolket i hjernens limbiske system, blir en viktig del av dette. Bjørkvold (2012) påpeker hvordan veien over i sekundær intersubjektivitet er avgjørende. Snart blir barnet seg selv bevisst. Bjørkvold poengterer her hvordan sang gir nærhet og varme, bygger sosialt felleskap og styrker egen identitetsutvikling. Som vi skal se nærmere på senere, bruker barnet sangen til å finne sin vei videre inn i et barnekulturelt felleskap i barnehagen. Bjørkvold utviklet i sin bok *Det musiske mennesket* (1992) det han kalte «et bidrag til en teori om musisk læringsøkologi». Her påpeker han at det er livsviktig at intersubjektiviteten – felleskoden mellom barnet og verden – ikke svekkes. Dette omhandler en tillit til livet rundt seg som barnet må ha for å våge å leve. Bjørkvold (2012) sier at når felleskoden, intersubjektivitetens generalnøkkel er forsvunnet, evakuerer mange skolen, ender i psykiatri eller rus, evakuerer mange verden, de gir opp (ibid.).

«Musikken kan være en vei inn til helheten, fordi musikken er et språk som vi alle ... ble kjent med lenge før fødselen» (Bakker, 1992:36)

Bjørkvold (1992) Han påpeker også hvordan det skjer et læringsbrudd i overgangen fra barnekultur til skolekultur:

«Det musiske mennesket blir i møte med skolens læringsformer gradvis frakoblet førskolealderens musiske ngoma, selve den prosessuelle smeltedigelen der barnet lærer med mening for å skape seg selv» (Bjørkvold, 1989:140).

Bjørkvold (1989) er opptatt av at fenomen som kreativ livsutfoldelse, lek, humor, musikk og barnekultur skal få større plass spesielt i læring og oppdragelse. Trondalen (2004) understreker hvordan hun mener dette kvalitative ved menneskelig utfoldelse er nyttig og høyst relevant å understreke. Dette på grunn av et skolesystem for barn og unge der utfoldelse gjennom musikk



alt for ofte blir spørsmål om vurdering av et musikalsk produkt (Trondalen 2004:103). Wrangsjö og Trondalen (2012) refererer til Sundin (1995) når de påpeker hvordan barns spontane tendens til å leve i en sang-, dans- og musikkverden, avtar i samme alder som skolestart.

### **2.5.2 Selvopplevelse, emosjoner og vitalitet**

I psykoanalytikeren Daniel N. Sterns bok; *Spedbarnet interpersonlige verden* (2010), tas det utgangspunkt i de forskningsmessige nyvinningene gjennom de siste 20 årene. På grunnlag av en rekke studier som kartla spedbarnets sansemessige, kognitive og sosiale kapasitet, endret synet på spedbarnet seg så drastisk at det er blitt beskrevet som en revolusjon i kunnskapsfeltet (Hansen, 2010 i Stern, 2010).

Helt fra fødselen av er barnet et sosialt vesen. Barnet er en aktiv samhandlingspartner med behov for å bli sett, forstått og bekreftet (Røkenes og Hansen, 2012). I Daniels Sterns (2010a) modell for selvutvikling viser han til hvordan utvikling er en kontinuerlig prosess, der ulike måter å oppleve seg selv på eller konstruere selvopplevelse på, lever side om side med hverandre. Stern viser til hvordan enhver selvstruktur har forbindelser til interaksjon med andre og helt fra den gryende starten på livet utvikler vi oss som aktive samhandlingspartnere med andre (Stern 2010a). *Affekter* blir sentralt for Stern. Emosjonenes opprinnelse og utvikling må ses i sammenheng med det første samspillet mellom spedbarn og omsorgsgiver. Dette samspillet beskrives ofte som en emosjonell kommunikasjon. Helt fra tidlig spedbarnsalder skjer det, gjennom denne emosjonelle kommunikasjonen, en sosialisering av emosjonene. De «merkelappene» som barna lærer å knytte til de forskjellige emosjonelle tilstandene, har vesentlig betydning for forståelsen av egne og andres opplevelser (Evenshaug og Hallen, 2009). Stern (2010a, 2010b) beskriver hvordan barnet er avhengig av andre for å få regulert sine affekter, og han beskriver hvordan denne tidligste opplevelsen av selvet er forankret i vitalitetsaffekter (ibid.).

Musikkterapeut og Psykolog Unni Johns (2012) skriver om hvordan vitalitetsformer gjenfinnes i musikk og om musikken som «følelsspråk». Hun viser til hvordan musikken anvender uttrykk som crescendo, decrescendo, accelerando, diminuendo, forte, pianissimo, largo, presto m.m. (Johns, 2012). Stern (2010a, 2010b) snakker i tråd med dette om å svinne hen, øke i styrke, eksplodere, kjenne seg mer eller mindre kraftfull, lett, flytende, angripende, for å beskrive ulike vitalitetsformer (Stern, 2010a, 2010b). Johns (2012) påpeker hvordan spedbarnsforskeren Metchild Papousek (1981) refererer til musikk når hun skriver at musikalske elementer er de første som kommuniserer noe om barnets tilstand, og ved at barnet

får svar på sine musikalske ytringer øker dets kapasitet til å anvende disse. Johns påpeker hvordan dette er det som er i kjernen av affektregulering som skjer fra fødselen av, på basis av barnets vitalitetsaffekter (Johns, 2012)

### 2.5.3 Barn, lytting og sang

Å få musiske inntrykk eller å uttrykke seg musisk innbefatter begge evnen til å lytte. Man kan påpeke hvordan musisk samspill bidrar til å oppøve denne evnen hos barnet, men det er også viktig å anerkjenne at barns lyttepreferanser er noe annerledes enn voksnes (Valberg s.a.). Her blir det også viktig å påpeke at lytting kan forstås så mye bredere enn den tradisjonelle forståelsen av begrepet. Nancy McMaster (1995) beskriver lytting i en bred forstand og som «en hellig handling». Lytting er en fornemmelse av vår ukrenkede kjerne, en opplevelse av viktigheten i det å hedre integriteten i hver del av hver interaksjon, både med seg selv og med andre mennesker. Lytting knyttes her til all kommunikasjon og samhandling både med seg selv og andre når hun i tillegg presiserer lytting som en opplevelse av vår egen kapasitet til å overleve og utvide oss selv gjennom enorme følelsesmessige dønninger (McMasters, 1995)

I barnehagealder er det vanlig å oppleve barn som synger mer enn de snakker. Spontansangen beskrives som vokale ytringer som ikke er initiert eller strukturert av voksne, og som for det meste fungerer innenfor barns egen sosiale verden, altså på barnekulturens premisser. Spontansangen er kompleks, variert og mangfoldig (Knudsen, 2008). Jan Sverre Knudsen (2008), skriver om barnets spontansang både som *læring, kommunikasjon* og *selvets teknologi*. Knudsen påpeker at når barn leker med toner, lyder og annet musikalsk materialet er det opplagt et læringsaspekt i det, men det handler sjeldent om læring rettet mot mestring av musikalsk praksis i konvensjonell musikkpedagogiske forstand (ibid.: 164). Knudsen problematiserer å se på barnets spontansang først og fremst som læring, da det er lite overenstemmelse mellom en musikkpedagogisk utviklingsmodell og barns egeninitierte vokale praksis (ibid.).

En annen tilnærming til fenomenet er å se på spontansangen som *kommunikasjon*, som en forløper eller parallell til verbalspråket. Knudsen refererer til Trevarthen (1993) som beskriver spedbarnets vokale og fysiske samhandling med voksne som uttrykk for en medfødt kommunikativ musikalitet som danner grunnlaget for «protokonversasjoner. Bjørkvold (1992), beskriver spontansangen hos førskolebarn som et system av lyder som etablerer et «sangspråklig kodefelleskap»: barnas eget musikalske morsmål. Både for spedbarnet og seksåringen blir det å kunne beherske dette «språket» en avgjørende del av barnets sosiale og kommunikative kompetanse (Knudsen, 2008). Bjørkvold (1992) påpeker også hvordan

spontansangens kontaktskapende funksjon har sin rot i den musiske primærdialogen mellom spedbarn og mor/omsorgsgiver. I dette samspillet lærte barnet hvilket enormt kontaktskapende potensiale det ligger i de sanselige moduleringer av den menneskelige stemme (Bjørkvold, 1992:94).

Knudsen (2008) påpeker derimot også hvordan spontansangen ikke nødvendigvis er kommunikativ. Han beskriver hvordan det i mange tilfeller er en individuell praksis som oppstår når barnet er alene eller ikke er involvert i en kommunikasjonsprosess. Knudsen beskriver derfor barnets spontansang som *selvets teknologi*<sup>16</sup>. Selvets teknologi er teknikker eller praksis man setter i verk for å modifisere, påvirke eller *konstruere selvet*. Prosessen har et egenerapeutisk aspekt der pleie av selvet er en fornuftspraksis som muliggjør den sosiale konstruksjonen av personlig identitet. Knudsen ser på spontansangen som et redskap til å handle i forhold til selvet:

«Den kan være en del av en individuell – man kan godt si egosentrisk – mental øvelse med et transformativt potensial. Vi kan så absolutt se det som en egenerapeutisk øvelse» (Knudsen 2008:166).

Her kan vi også trekke inn Vestad (2012) som ser på musikk som hverdagslig helsemessig ressurs for barn. Hun viser til hvordan musikk som en hverdagslig helsemessig ressurs fungerer best dersom genuine følelser settes i sving. Dette gir grunnlag for å problematisere det å regissere musikkbruk for barn på måter som gjør at musikken ikke oppfattes som meningsfull for barna selv (Vestad, 2012).

---

<sup>16</sup> Den moderne bruken av begrepet stammer fra Michael Foucault (1988).

## 3.0 Metode

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for metoden jeg har valgt å bruke for å belyse min problemstilling. Jeg vil også diskutere studiens vitenskapsteoretiske tilnærming. Deretter vil jeg gå dypere inn i datainnsamlingsprosessen fra valg av informanter, utarbeiding av intervjuguider, gjennomføringen av intervjuene, transkribering og analysearbeid. Til slutt vil jeg belyse aspekter rundt validitet og reliabilitet, samt de etiske aspektene som følger med mine metodiske valg.

### 3.1 Kvalitativ Forskning

I henhold til mitt arbeidsspørsmål har målsettingen vært å få innblikk i informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner omkring tema. Jeg har på bakgrunn av dette vurdert det hensiktsmessig å belyse problemstillingen gjennom å anvende en *kvalitativ forskningsmetode*. Thuen (2011) påpeker hvordan de tre siste tiårene, i samfunnsvitenskapen er beskrevet som en ny modernitetsepoke, som det senmoderne eller postmoderne i kontinuitet eller i brudd med den foregående epoken. Grunnleggende for den utviklingen som har funnet sted, er at forholdet mellom det enkelte mennesket og felleskapet har endret seg på en dyptgripende måte (Thuen 2011:211). Kvalitativ forskningsmetode kan regnes som produkt av et postmoderne syn på kunnskap. Et underliggende prinsipp for kvalitativ forskning er at det eksisterer flere "virkeligheter" og at ingen kan si at den ene er mer sann enn den andre<sup>17</sup>. Den setter hele menneskets "livsverden" i sentrum, ikke bare biologiske sider (Bergland, 2006:19). Mennesket blir her et tenkende, sansende og sosialt individ helt fra den gryende starten på livet. Dette blir en holdning som på mange måter utgjør kjernen i denne oppgaven.

Vår livsverden er vårt individuelle syn på verden. Det er en kognitiv dimensjon forankret i både språk og handling (Rasmussen, 2000). I følge teorien til sosialpsykologen Person, er vår livsverden differensiert i tre komponenter; *kultur*, *samfunn* og *personlighet*, og hver dag reproduserer vi vår livsverden gjennom disse tre komponentene (Person ref. i Rasmussen, 2000:57-58). Barn har også sin egen livsverden som de har behov for, og rett til å bli møtt på. Når man snakker om eller forsker på noe tilknyttet små barn, er det ofte de voksnes livsverden og da voksnes syn på barnets verden og barnet i verden, det handler om. Jeg har i min forskning intervjuet voksne om hva vi kan gjøre for barn. På grunn av dette vil jeg påpeke at det har vært

---

<sup>17</sup> Dette kan også knyttes til det jeg med henvisning til Ruud (2008) beskrev omkring musikkterapi og menneskesyn, og hvordan noe av det som følger med et humanistisk perspektivet er «toleranse».

viktig for meg at jeg i min søken etter å belyse problemstillingen forholder meg respektfull, empatisk og nysgjerrig overfor barns livsverden og barndommens egenart.

Den tyske filosofen Immanuel Kant så det på den måten at mennesket ikke egentlig kan vite noe sikkert om tingene "i seg selv", men bare om vår erkjennelse av dem (Kant i Hjordemaal, 2011). Denne komplekse erkjennelsen har den kvalitative forskningsmetoden mulighet til å romme. Nettopp derfor blir det også aktuelt for meg å anvende en kvalitativ metodisk tilnærming i det jeg søker informantenes bevissthet og refleksive tanker omkring mitt tema, på bakgrunn av deres erfaringer og ansvar i henhold til barnehagen og barna. Ved å anvende kvalitativ metode for å belyse min problemstilling, mener jeg dette i større grad anerkjenner og respekterer kompleksiteten og dybden i temaet for denne studien – mobbing.

### ***3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet***

Datainnsamlingsmetoden jeg har valgt å bruke er *kvalitative forskningsintervjuer*. Det kvalitative forskningsintervjuet er når to personer utveksler synspunkter i det de samtaler om temaer som begge er opptatt av (Kvale, 2004) Gjennom denne metoden forsøker jeg å få fram og forstå betydningen av informantenes erfaringer, opplevelser og refleksive tanker omkring tema. Jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle oppleves som en samtale. Dette gjennom en åpen struktur som oppfordret informanten til å snakke fritt omkring temaene. Men selv om forskningsintervjuet er basert på den samtalen man har til hverdags, skal det være en faglig konversasjon hvor forskeren definerer og kontrollerer samtalen (ibid.). Dette førte til at jeg valgte å benytte meg av et *semistrukturert intervju*. I forkant av intervjuene ble det utformet intervjuguider som var en liste av spørsmål rangert etter emner, kategorier og rekkefølge i henhold til samtalens progresjon.

Studiens design kan betraktes som *induktivt* og *eksplorerende*, da den utforsker et område hvor det finnes lite forhåndskunnskap (musikterapi mot mobbing i barnehagen). I eksplorerende forskning har det semistrukturerte intervjuet klare fordeler (Kleven, 2011). Et mindre strukturert intervju øker muligheten for å komme dypere inn i problematikken, på grunn av større fleksibilitet i samtalsituasjonen som gjør det mulig å følge opp interessante emner som dukker opp underveis (ibid.). Dette var viktig for meg når jeg valgte metode, da jeg ønsket å ha muligheten for å være åpen, nysgjerrig og undrende i samtalen. Jeg ønsket å være på «reise» (Kvale, 2004:20).

Gjennom mine metodiske valg har jeg med hensikt oppsøkt visse områder og temaer – altså ulike veivalg som skulle føre meg til målet. På denne måten kan min «reise» føre til ny

kunnskap som forhåpentligvis kan bidra til å belyse min problemstilling. Reisen kan også føre til at det skjer en forandring med den reisende. Som sisteårs-student som snart skal forlate den varme «studenthulen» og ut i «arbeidsjungelen», og i dette arbeidet som tar for seg et sårt tema både på individuelt og samfunnsmessig plan, opplevdes det viktig å velge en metode som ivaretok og åpnet opp for denne eventuelle forvandlende konsekvensen. Gjennom konversasjonen kan også den reisende *gi* andre ny forståelse og innsikt gjennom sine betraktninger og refleksjoner (Kvale, 2004).

### **3.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger**

Når jeg i denne studien undersøker dyptliggende menneskelige fenomener som mobbing og krenkelser, oppleves reisemetaforen riktig, da den henviser til en postmoderne, konstruktiv oppfatning der samfunnsforskningen gis en tilnærming som er basert på samtaler (Kvale, 2004:21). Ved å ta dette standpunktet kan det også føre til at jeg skriver meg inn i en sosialkonstruksjonistisk kunnskapsteori der vår kunnskap om virkeligheten betraktes som sosialt konstruert. Kunnskapen er da i utgangspunktet bygd opp og strukturert av språket, og så langt språket rekker, har vi også mulighet for å skaffe oss kunnskap<sup>18</sup> (Hjardemaal, 2011:207). Man kan også se likheten mellom et slikt standpunkt og det jeg tidligere skrev om Immanuel Kant og hans skille mellom tingen i seg selv som jeg ikke kan vite noe om, og tingen slik den framtrer for meg. Kant ble en viktig inspirasjon for Edmund Husserl som var grunnleggeren av fenomenologien, og sosialkonstruksjonismen er i betydelig grad påvirket av fenomenologien (Ibid). Selv om sosialkonstruksjonismen var påvirket av fenomenologien og min analyseprosess på mange måter inspireres av blant annet fenomenologi, er det *hermeneutikken* som blir sentral i mitt arbeid. Dette handler mye om mitt syn på, og min måte å forholde meg til forforståelsen. Mens Hermeneutikkens opprinnelige bestemmelse var fortolkningslære og fortolkningskunst knyttet til tekster, har den etterhvert også fått et videre virkefelt der meningsfulle fenomener er hermeneutikkens domene (Tornquist, 2012:39). Utgangspunktet for hermeneutikken var behovet for å finne fram til metoderegler for hvordan å fortolke tekstmaterialet. Religionsfilosofen Friedrich Schleiermacher (1768-1834) anså hermeneutikken for å være en metode som muliggjorde det å leve seg inn i, fortolke og rekonstruere tidligere tider, men hos

---

<sup>18</sup> *Kritiske realister* vektlegger at det kan være flere mulige innfallsvinkler til å forstå den objektive gitte virkeligheten. En slik epistemologisk relativisme og en sosialkonstruksjonistisk kunnskapsteori deler klare fellestrekk. Begge opponerer mot fundamentalistiske syn på kunnskap, som har kommet til uttrykk både innenfor rasjonalistiske og positivistiske filosofiske tradisjoner. Begge vektlegger også at forskerens utgangspunkt har betydning for den kunnskapen som produseres (Hjardemaal, 2011:210).

den tyske kultur- og vitenskapsfilosofen Wilhelm Dilthey (1833-1911) ble hermeneutikken en filosofisk antropologisk metode og dens endelige mål ble å lede oss til en dypere og mer fundamental forståelse av hva det vil si å være menneske (Hjardemaal, 2011).

Når jeg i denne studien særlig slutter meg til en mer nyhermeneutisk forståelse, har dette å gjøre med Hans Georg Gadamer sitt bidrag inn i hermeneutikken. Han hadde en annen oppfatning av forforståelsens betydning i tolkningsprosessen enn de tidligere refererte hermeneutikerne. Mens det rådde enighet om at fortolkeren alltid går inn i teksten med visse forutsetninger, mente de klassiske hermeneutikerne at det var mulig å trekke et skille mellom nødvendige forutsetninger for forståelse, der helhet og del må passe sammen og fordommer som kan ødelegge for oss i vår søken etter forståelse. Her må man bli bevisst forståelsens ulike komponenter og målet blir å gi en objektiv og en mest mulig uavhengig fortolkning av studieobjektet (Gadamer i Hjardemaal, 2011:192). Gadamer oppfattet denne målsettingen som utopisk, da han mente vi ikke kan trekke noe prinsipielt skille mellom ulike typer forutsetninger og "velge ut" hvilke deler av forståelsen som skal ligge til grunn når vi søker å forstå den/det som er utenfor oss selv (ibid.).

«Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning ... samtidig ville det ha vært umulig å forstå noe som helst uten en slik forforståelse» (Hjardemaal, 2011:193).

I en nyhermeneutisk tankegang er derfor min forforståelse det grunnlaget jeg har for å forstå mine forskningsdata. Dette er alltid avhengig av hvem jeg er, og min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg i intervjuene. På bakgrunn av min forforståelse danner jeg meg en fortolkningsramme som jeg søker å forstå informantenes bidrag gjennom. Tolkningsprosessen blir her en frem og tilbakegang mellom det å trenge inn i data og det å vende tilbake til min egen fortolkningsramme. Det kan på denne måten bli mulig for meg å forstå referansesystemet som ligger til grunn for det som blir sagt av informantene, samtidig som det kan føre til at jeg beriker, utvikler og nyanserer mitt eget. Dette bygger på den forutsetning at jeg stiller meg åpen og empatisk ovenfor det som er annerledes. Det er dette Gadamer kaller en «sammensmelting av forståelseshorisonter» (Hjardemaal, 2011:192-193). Her kommer også prinsippet om den hermeneutisk spiral inn, der en vekselvirkning mellom å se på delene i forhold til helheten og helheten i forhold til delene, bringer forskeren stadig videre i sin fortolkning og forståelse (ibid.).

Det er altså med dette vitenskapsteoretiske utgangspunktet jeg går inn og tolker mitt datamaterialet, da dette oppleves mest naturlig både for meg, mitt syn på kunnskap, mennesket, tema og studiens generelle natur.

### **3.4 Utvalg av informanter**

I denne studien var det viktig at jeg inkluderte informanter som kunne belyse problemstillingen. Et slikt utvalg betegnes som et *formålsutvalg* (Kleven, 2011). Utvalget er viktig for å vurdere resultatenes overføringsverdi. Når jeg her bruker et formålsutvalg blir mine resultatets gyldighet ovenfor en større persongruppe enn den gruppen som virkelig er blitt studert, et spørsmål om skjønnsmessig vurdering og rasjonelle argumenter. Derfor hører det til forskerens oppgave å kritisere argumentene rundt dette (ibid.). Jeg intervjuer *fem* personer, og dette er ikke et stort utvalg som kan si noe om resultatenes generaliserbarhet. Det som i denne studien blir viktigere enn spørsmål om antall informanter, er *hvordan* disse fem personene er valgt ut. I henhold til studiens ytre validitet vil jeg derfor nå redegjøre for hvordan jeg valgte ut informantene.

Når jeg skulle bestemme hvem dette strategiske utvalget skulle bestå av, anså jeg det som viktig å velge personer som sitter med faglig og/eller musikalsk ansvar i barnehagen, som jeg kunne høste erfaringer fra. Jeg hadde først en tanke om å intervju pedagogiske ledere ved tre forskjellige barnehager, samt tre musikkterapeuter som jobber ved Barnehagens Pedagogiske Fagsenter. Etterhvert som studien tok form bestemte jeg meg for å gå bort i fra å intervju pedagogiske ledere i tre barnehager, men i stedet for, gå opp i systemet og intervju tre ledere ved Barnehagens Pedagogiske Fagsenter. Dette fordi jeg betraktet det som interessant å snakke med noen som hadde faglig ansvar for flere barnehager, samtidig som det ga praktiske fordeler med tanke på ryddighet i utvalget.

På grunn av et vikariat for en av lederne fikk jeg et tips om å intervju en fagkonsulent i stedet for. Dette ble å forflytte seg enda høyere i systemet og jeg og min veileder anså dette som et godt bidrag. Etter mislykka forsøk på å komme i kontakt med fagkonsulent, begynte tidsskjema å presse på og jeg bestemte meg for å gå videre i prosessen. Utvalget jeg da endte opp med var tre musikkterapeuter som jobber ved Barnehagens Pedagogiske Fagsenter og to ledere som jobber på Barnehagens Pedagogiske Fagsenter.



### ***3.5 Utarbeiding av intervjuguider***

Jeg lagde en intervjuguide for lederne ved Barnehagens Pedagogiske Fagsenter og en guide for musikkterapeutene som jobbet ved fagsenter. Intervjuguidene var like på den måten at de var inndelt i temaer som jeg anså som sentrale i min studie. Disse temaene var: musikk, mobbing, forebygging og musikkterapi. Guidene besto av tre faser der første fase var en innledningsfase med praktisk informasjon. Her åpnet jeg opp for at informanten kunne stille spørsmål om praktiske og etiske elementer som eventuelt var uklart. Denne fasen besto også av to åpne erfaringsbaserte spørsmål om musikkbruk i barnehagen og mobbing i barnehagen.

Fase nummer to tok grundigere for seg nøkkelkategoriene. Først spurte den etter erfaringer eller tanker omkring forebyggende arbeid i barnehagen. Deretter om musikk og musikkterapi i barnehagen generelt og etterpå direkte med tanke på mobbeforebyggende arbeid.

Den siste fasen var en relativt åpen sekvens med muligheter for løsere prat hvor man kunne legge til eventuelle synspunkter omkring temaet og samtalen. Jeg opplevde ofte at informanten i denne siste fasen slappet av og fikk formidlet mange tanker som «løsnet» på grunn av en mer uformell karakter på situasjonen.

### ***3.6 Gjennomføring av intervjuene***

Intervjuene varte mellom 20 og 80 minutter. Jeg reiste rundt på de forskjellige arbeidsplassene til informantene, hvor de hadde ordnet med rom. Jeg tok lydopptak av alle intervjuene og noterte minst mulig, dette for å være fri, åpen og genuint tilstede i samtalen.

Det jeg først og fremst tenker omkring guidenes og samtalsituasjonens åpne format er mulighetene det gir med tanke på dybde og refleksiv diskusjon. Samtidig opplevde jeg at formen kan være utfordrende både for forsker og informant. Kleven (2011) påpeker hvordan denne type metode tillater forskeren å utnytte seg selv og sin fagkunnskap i selve datainnsamlingssituasjonen. Dette oppleves krevende på mange måter, men det som i intervjuene slo meg mest var den balansen mellom å bidra inn i samtalen samtidig som man må passe seg for ikke å legge føringer. Samtidig som jeg anerkjenner det som en viktig refleksjon å ta med seg, tenker jeg også på at en over-analysering av denne problematikken kan hindre meg som forsker i å stille viktige spørsmål.

Den åpne samtalestrukturen var utfordrende i forhold min egen refleksive prosess, men også informantene ga utrykk for en lignende opplevelse. Dette kom blant annet fram som en bekymring for om de svarte på det jeg spurte om og om de klarte å gi meg den informasjonen jeg trengte. Dette har nok flere årsaker og jeg har «kokt» det ned til tre aspekter som jeg anser

som viktige i denne sammenheng. For det første må jeg ta i betraktning min egen profesjonalitet som intervjuer. Erfaring som forsker og intervjuer er alltid en eksisterende variabel som påvirker intervjusituasjonen. En annen faktor er også det jeg tidligere beskrev om den åpne intervjuformen som gjør spørsmål åpne og svarene mindre «konkret». Når det er sagt, opplevde jeg et tredje moment som omhandler temaet *mobbing* og dets kompleksitet og «betenthet», som en av informantene beskriver. Mobbebegrepets kompleksitet var også et tema under prøveintervjuet mitt, da min prøveinformant opplevde at begrepet er stort og det blir derfor vanskelig å snakke konkret rundt det. Jeg spurte da om jeg burde ha redegjort for hva jeg i denne studien legger i begrepet i forkant av intervjuet, slik at det ble lettere å svare på spørsmålene. Men dette var prøveinformanten ikke enig i fordi det ville igjen ha lagt for store føringer for hvordan han/hun svarte. Dette er jeg også veldig glad for at jeg ikke gjorde, fordi det som kom ut av det endte med å bli et viktig og interessant funn. Disse refleksjonene kan anses som viktige i henhold til studiens reliabilitet og validitet. Dette verifiseringsarbeidet vil jeg diskutere videre i punkt 3.9.

### **3.7 Transkripsjon**

Under mine intervjuer brukte jeg lydopptak. Dette var så jeg kunne få en så presis gjengivelse av informantenes utsagn som mulig. Jeg brukte disse lydopptakene for å skrive ned forskningssamtalen tilnærmet ordrett. Jeg opplevde transkriberingen som en lærerik prosess. Når jeg gjennomgikk data så grundig og fikk utsagnene ned på papiret, begynte jeg å skimte strukturer og temaer, noe som opplevdes veldig motiverende for videre å skulle gå inn i analysearbeidet. Kvale (2004) beskriver hvordan valg av språklig stil for transkripsjonen reiser spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Refleksjoner rundt dette er derfor viktig for undersøkelsens validitet. Det var viktig for meg at transkriberingene ble så nøyaktig som mulig og på grunn av det var det denne prosessen som gikk hardest ut over det planlagte tidsskjema. Når det er sagt er det også slik at når noe formidles muntlig blir det ofte litt gjentakelser og litt «hakkete» tale, før informantenes budskap kommer, og her var jeg nødt til å foreta en «fortetning» (Kvale og Birkman 2010), i form av kutting av gjentakelser og overflødige ord. Samtidig ble det også her, i henhold til valideringsaspektet, viktig å foreta en form for meningstolkning (ibid.), slik at jeg ikke kuttet «støy» som kunne fungere som en meningsbærende kontekst for hovedbudskapet i frasen.

### **3.8 Analyse**

Etter hver intervju hadde jeg en nøye gjennomgang både gjennom å høre på lydopptaket og reflektere skriftlig over det faglige innholdet, meg selv, informanten og samtalen generelt. Dette gjorde jeg for å tydeliggjøre en kontekst rundt hvert intervju, som kunne bli meningsbærende i en analyseprosess. I denne refleksjonsprosessen ble reise-metaforen som jeg nevnte tidligere, veldig tydelig. En slik refleksiv logg tydeliggjorde meg som «reisende» og det ble også veldig tydelig hvordan hvert intervju utvidet min egen fortolkningsramme. Den nye for forståelsen som jeg satt med etter hvert intervju, både i form av fag, selvrefleksjon og prosessrefleksjon, preget de påfølgende intervjuene. I en slik prosess blir det ikke bare fem *like* intervjuer med fem *ulike* informanter, men det er også en intervjuer som utvikler sin forståelse for temaet og intervjusituasjonen mellom hver gang. På denne måten blir hvert intervju unikt og konteksten og hva jeg tar med meg av ny forståelse inn i hvert intervju blir viktig for hvordan jeg analyserer og tolker det som blir sagt.

#### **3.8.1 Ad Hoc meningsgenerering**

I min analyseprosess tar jeg utgangspunkt i en Ad Hoc-bruk av ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering (Kvale, 2004). Jeg tar med andre ord ikke i bruk noen standardmetode for å analysere intervjumaterialet som helhet. Selv om denne tilnærmingen åpner for et fritt samspill mellom ulike teknikker, er det tydelig at min overordnede struktur på analysen, preges av Giorgis fenomenologiske analyse – meningsfortetning (ibid.), men også meningskategorisering og meningstolkning ble viktige tekniske tilnæringer i mitt analysearbeid (se Kvale og Birkman, 2010). Jeg ønsket å beholde en eklektisk holdning til analysemetoder i møte med mine data, da dette ga meg en fleksibilitet til å tilpasse metodene og teknikkene underveis slik datamaterialet "krevde". Jeg formet på bakgrunn av dette min egen struktur på analyseprosessen.

#### **3.8.2 Veien mot mening**

Jeg vil nå presentere min analyseprosedyre trinn for trinn. Analysen har fire faser.

##### **1. Jeg strukturerer uttalelser**

Denne fasen omhandler å skape en mer overordnet struktur. Som tidligere nevnt, bestod mine intervjuguider av temaer/kategorier som strukturerte forskningssamtalen. På grunn av disse var det allerede en viss struktur på data. Det jeg foretok meg i denne første fasen var derfor å samle

alle naturlige enheter som hadde tilknytning til hver av kategoriene/temaene, slik at det kom tydeligere frem hvilke enheter som hørte til under de forskjellige kategoriene i guiden. Samtidig så gjorde jeg her en meningsfortetning for å trekke ut den naturlige enhetens sentrale tema. Jeg reflekterer stadig tilbake på intervjusituasjonen og de refleksjonsloggene jeg skrev etter hvert intervju for å forstå hvilke kontekst enhetene ble sagt i. Dette blir en *meningstolkning* der jeg forsøker å forstå hva som ligger til grunn for utsagnet, og gjennom dette bruke denne forståelsen når jeg trekker ut enhetens sentrale tema.

## **2. Jeg samler temaer med felles holdninger**

Jeg jobber fortsatt ut i fra kategoriene i intervjuguiden og jeg ser i denne fasen på hvilke temaer som uttrykker en felles holdning ovenfor kategorien. Jeg foretar her igjen en meningsfortetning i form av at temaene som uttrykker en felles holdning ovenfor kategorien, blir trukket sammen til noen få, mer overordnede, temaer.

## **3. Jeg skimter hoveddimensjoner**

Etter fase to ser jeg at analysearbeidet begynner å lede i retning av noen hoveddimensjoner. Denne fasen opplevdes veldig blandet. Samtidig som det var godt å se at arbeidet begynte å lede et konkret sted mot dimensjoner som bidro til å belyse min problemstilling, var det også en fase der mitt ansvar ovenfor informantene ble veldig framtrøden i min refleksive prosess. I fase 3 handler det om å finne ytterligere slektskap mellom temaene. Dette blir en dypere utvidelse av den forrige fasen. Ommedal (2014) påpeker hvordan det noen ganger er opplagt hvordan man finner slektskap mellom temaer, mens det i andre tilfeller er spørsmål om fokus. Dette opplevde jeg som en prosess som i stor grad var preget av del- og helhetstenkning. Prosessen foregikk i flere omganger der ny forståelse for delene gav meg ny forståelse av helheten, og den nye helhetsforståelsen satte delene i et nytt lys. Det er i stor grad en prosess som har ført til større innsikt og nærhet til datamaterialet, men jeg må si meg enig med Ommedal (2014) at det er en prosess man kanskje ikke kan bli helt "ferdig" med (Ibid. 2014:36).

Som forsker opplevde jeg et stort ansvar for at alle informanter skulle føle seg hørt og at dette skulle komme tydelig fram i det skriftlige resultatet. På grunnlag av dette ble det viktig for meg at de kjente seg igjen i de endelige hoved- og underkategoriene. Mange av temaene jeg nå satt igjen med gikk inn i hverandre og noen av temaene forsvant derfor inn under andre temaer i denne prosessen. Dette var for eksempel temaer som jeg i de tidligere fasene hadde fått øye på og som jeg anså som viktige på det tidspunktet, men som nå ble en del av en større

helhet. Det kjente fenomenet «*Kill your darlings*» (William Faulkner) er en beskrivende frase for denne delen av prosessen, og det krevde selvrefleksjon og kontroll. Dette blir også viktig for studiens validitet, for å motvirke selektiv forståelse og skjev tolkning (Kvale). Kvale (..) beskriver dette som å spille en rolle som djevelens advokat ovenfor sine egne funn (ibid.). Jeg ble også her nødt til å omgruppere og omdøpe temaer.

#### **4. Hoveddimensjonene og underkategoriene faller på plass**

Hovedkategoriene jeg sitter igjen med etter fase tre er: *Mobbing- et betent begrep, musikk som medium i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen* og *musikkterapi som tiltak i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen*. Dette er å betrakte som overordnede kategorier som i min analyse utpekte seg som samlende for å frambringe informantenes bidrag. I tillegg til disse overordnede kategoriene kommer det derfor fram underkategorier som skal være med på å presentere informantenes perspektiver på den overordnede kategorien.

<b>Mobbing - et betent begrep</b>	<b>Musikk som medium i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen</b>	<b>Musikkterapi som tiltak i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen</b>
	Glede og mestring	Musikkterapi og lek
	Empati	Musikkterapi og kommunikasjon
	Felleskap og mangfold	

### **3.9 Validitet og reliabilitet**

Ommedal (2014) snakker om hvordan man som forsker som tar i bruk kvalitative metoder har full makt over framstillingen av datamaterialet i studien. Man ønsker alltid at forskningsresultatene skal være valide. Dette stiller krav til både kvaliteten av data som resultatene bygger på, og til de slutninger som trekkes fra dataene (Kleven 2011:23). Det må benyttes ulike måter for å vurdere validiteten avhengig av hva slags data som ligger til grunn for slutningene (ibid.). Med tanke på de dataene som jeg sitter med har det vært viktig å unngå ekstreme posisjoner som en fullstendig subjektiv relativisme der alt kan bety alt eller det Kvale

(2004) beskriver som den «absoluttistiske søken etter den eneste, sanne, objektive mening». Hvis man skal sikre validitet kommer altså sannhet- og kunnskapsaspekter inn i bildet. Jeg har tidligere i dette kapitlet vist til et sosialkonstruksjonistisk syn på kunnskap, og i sin beskrivelse av verifisering av kunnskap, beskriver Kvale *validitet* som en sosial konstruksjon, gjennom en postmoderne tilnærming.

I likhet med de etiske aspektene, som jeg skal komme tilbake til i neste avsnitt, opplever jeg validitetsspørsmålet som en form for kritisk refleksjon som har foregått kontinuerlig gjennom alle fasene i prosjektet. Denne opplevelsen bekreftes av Kvale (2004) når han påpeker hvordan valideringen berører alle stadiene i en intervjuundersøkelse og derfor bør den altså fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. På grunn av dette har det for meg vært naturlig å reflektere over aspekter som påvirker validitet og reliabilitet underveis. Dette blir en måte å synliggjøre min tankeprosess og invitere leseren inn i min forståelseshorisont, gjennom en transparent holdning til min egen forskningsprosess.

### **3.10 Etikk**

Etiske avgjørelser må foretas gjennom hele forskningsprosessen (Kvale 2004:67). Et grunnleggende og viktig etisk aspekt ved denne studien kommer fram allerede i tematiseringen. Jeg forsker på en menneskelig situasjon (mobbing) som jeg ønsker å *gjøre noe med*, gjennom min interesse for barns beskyttelse og de ressursene mitt fagfelt besitter. Kvale påpeker hvordan formålet med en intervjuundersøkelse ikke alene bør betraktes med hensyn til den vitenskapelige verdi av kunnskapen som søkes, men også med hensyn til forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes (ibid.).

#### ***Informert samtykke og konfidensialitet***

Min forskning handler om menneskelige fenomener og bruker mennesker som informanter. NESHS forskningsetiske retningslinjer (2006) (gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette innebærer blant annet å utvise respekt for informantenes integritet, frihet og medbestemmelse (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Forskning som omfatter personer krever derfor deltakernes frie og informerte samtykke (Kleven, 2011). På bakgrunn av dette utformet jeg et informasjonsskriv og et samtykkeskjema der jeg oppga informasjon som var nødvendig for at informantene kunne danne seg en forståelse av forskningens hensikt og eventuelle følger med å delta i prosjektet. Jeg meldte studien inn til

personvernombudet for forskning NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Selv om jeg ikke skulle samle informasjon om personlige forhold, ble studien ansett som meldepliktig. Dette var på grunn av ansvaret for eventuelle opplysninger som indirekte kunne spores tilbake til klienter og barn som mine informanter jobber eller har jobbet med.

Informantene har krav på at informasjon som gis om personlige forhold skal behandles konfidensielt. Dette kravet ble fulgt når jeg under transkriberingsprosessen foretok en fullstendig anonymisering av data. Yrkestittel og arbeidsstedet (Barnehagens Pedagogiske fagsenter) er synlig i oppgaven. Det er derfor viktig å innreflektere at det kan være mulig for mennesker som kjenner informantene å gjenkjenne disse i sitatene. For å forhindre dette så godt som mulig valgte jeg å ikke vise til hvem som sa hva gjennom å lage fiktive navn eller nummerere informantene. Jeg bruker kun betegnelsene «leder» og «musikkterapeut».

## 4.0 Presentasjon av funn og drøfting

### 4.1 Mobbing - et betent begrep

Gjennom mitt arbeidsspørsmål ønsket jeg å finne ut av hva slags bevissthet musikkterapeuter og ledere ved barnehagenes pedagogisk fagsenter hadde omkring mitt tema. Denne første kategorien er direkte knyttet til arbeidsspørsmålet og informantenes opplevelse av selve fenomenet og begrepet *mobbing*, og dets plass i barnehagesammenheng.

Selv om informantene ikke sier så mye om å ha opplevd mobbing direkte i barnehagesammenheng, kommer det fram at mobbing begynner i barnehagen. Man får så fort *roller* og hverken "mobber" eller "offer" er gode roller å ha. Det råder stor enighet om betydningen av forebyggende arbeid. Det snakkes om hvordan barnehagen har store muligheter for å gjøre noe med rollene man så fort får i den sosiale verdenen og som har en tendens til å følge oss videre gjennom livet. Barnehagen er en viktig arena for forebyggende arbeid. I barnehagen skal alle oppleve å ha venner. Alle skal gis mulighet til å være med i leken. Man skal få gode opplevelser sammen og barna skal glede seg til å gå i barnehagen. Inkludering og demokrati står fram som viktige begreper.

«... fra jeg jobbet direkte med barn og til i dag har jeg ikke opplevd så mye av det, men jeg har vært veldig opptatt av problematikken og forebygging ... få alle med i leken, prøve så alle får venner og gi gode opplevelser sammen ...» (*Leder*).

Voksenansvaret tydeliggjøres av musikkterapeutene i denne sammenheng:

" ... jeg tenker vi har så stort ansvar som voksne for så mange ting ... " (Musikkterapeut).

" ... det viktigste er å være en tydelig voksenperson. Ikke tydelig-streng, men et tydelig menneske i dialogen ". (Musikkterapeut)

" ... det er faktisk barn som blir mobbet eller opplever seg mobbet og blir utestengt, og det er vår jobb i likhet med å gi de brødkiver og sette på oppvaskmaskinen, å lære de om dette først ... det er en utrolig viktig del av omsorgen". (Musikkterapeut).



I det noen av informantene betoner det ansvaret som påligger oss som voksne, følger det også hos noen en problematisering av antall ufaglærte i barnehagen.

"Det som er viktig er å være en tilstedeværende voksen og ha en god relasjonskompetanse, og det kan man jo ikke forvente at alle har ... jeg tenker i en jobb med barn så er det jo litt sånn at alle kan komme inn å jobbe ..." (Musikkterapeut).

I denne forbindelse diskuterer noen av informantene også evnen til observasjon og viktigheten av å gi assistenter opplæring.

"... hele personalet må få opplæring ... det er kjempeviktig at assistenter får opplæring, og det mener jeg gjelder skolen også ... det er viktigst at assistenter får opplæring ... det er de som står i kjempevanskelige situasjoner, det er de som er der, jobber flere timer på dagen og deltar ikke i møtevirksomhet ... det er de som eventuelt kan se, og det er ofte de som ikke ser det de skulle ha sett" (Musikkterapeut).

Til tross for at det råder enighet om at mobbing begynner i barnehagen og at det er viktig å arbeide med forebygging av mobbing i barnehagen, opplever informantene det vanskelig å bruke ordet mobbing. Noen påpeker hvordan mobbing føles som et fremmedord i barnehagesammenheng og at det er vanskelig å si at det er mobbing i barnehagen.

«... det er så stort, men man tenker så lite når man hører det ... det blir lite konkret ... det handler om så mye ...» (Musikkterapeut)

«... også er det jo bare tanken ... å tenke på mobbing i barnehagen ... det er helt sånn fremmedord liksom ...» (Leder).

«... vi er veldig opptatt av forebygging, men vi sier ikke mobbing, men at vi jobber med inkludering ... jeg bruker ikke mobbing fordi det er så betent ..." (Leder).

#### **4.1.1. Drøfting av mobbing – et betent begrep**

Denne kategorien viser til funn som indikerer bevissthet om at det finnes mobbing i barnehagen. Informantene uttrykker tydelig et engasjement rundt forebyggende arbeid for inkludering. De

vektlegger også betydningen av de voksnes ansvar og problematiserer andelen ufaglærte i arbeid med barn.

Jeg vil i denne drøftingen se på dette som kan omtales som en diskursproblematikk rundt mobbebegrepet. Selv om dette ikke var et funn som overrasket, så var det allikevel et funn som ble en viktig del av refleksjonsprosessen, når man forsker på mobbeforebyggende tiltak i barnehagen. Denne avstanden fra mobbebegrepet og vegringen fra å bruke det i barnehagesammenheng, var gjennomgående hos mine informanter. Refleksjon rundt denne kategorien har utvidet min egen forståelse for betydningen av begrepsbruk. Etter at jeg har gjennomført, transkribert og analysert intervjuene sitter jeg igjen med noen spørsmål omkring denne kategorien. Jeg lurer på hva denne avstanden til begrepet gjør med vår handlingskompetanse? Går det an å jobbe systematisk og målrettet med forebygging av mobbing i barnehagen, hvis vi ikke vil kalle det mobbing? Vil ikke vårt forhold til begrepet, også prege våre handlinger i møte med fenomenet?

Wiker (2004) påpeker hvordan mobbing er et ullent samlebegrep for når ulike varianter av krenkende adferd rammer gjentatte ganger, over tid. Han påpeker begrepets begrensninger og hevder at det kan virke mer hemmende og tåkete, enn avdekkende og klargjørende. Wiker vektlegger begrepene *krenkelser* og *krenkende atferd* og hevder at mobbe-begrepet tar fokus fra slike begreper som i stedet burde vært dominerende. Mobbing kan sees på som enkeltkrenkelser i rekkefølge. For å stoppe mobbing må enkeltkrenkelser stoppes tidlig (ibid.). Wiker hevder at hvis man bruker begreper som mobbing og mobbetiltak, så mister man dette perspektivet. Snakker man om at én krenkelse er en krenkelse for mye, og at enhver krenkelse skal gripes fatt i, så har skolen et veldig konkret mål å arbeide mot (Ibid.). Miljøpartiet De Grønne trekker debatten enda et skritt videre og hevder at i en snuoperasjon i kampen mot mobbing blir et første steg å «skrote» hele begrepet (Aftenposten, 2014).

Manifest mot mobbing (2011-2014), er tydelig på det at hvis vi skal bekjempe mobbing, må vi ha en felles forståelse for hva mobbing er. Det kan være vanskelig å få en slik felles forståelse med et så komplekst begrep. Mine data antyder at det ikke kun er kompleksiteten som gjør det vanskelig å bruke begrepet, men også denne «betentheten». Det blir direkte knyttet til aktualiteten og de grusomme konsekvensene som har kommet fram i media. Når jeg samtaler med en av mine informanter om mobbing i barnehagen påpeker informanten hvordan barns medfødte «godhet» kommer tydelig fram i hvordan barn behandler andre barn med nedsatt funksjonsevne:

«Det åpenbare som slår meg er i forhold til barn med nedsatt funksjonsevne – hvor gode unger er! ... vi er født så utrolig gode ... det overrasker meg stadig når det gjelder skoleunger ... og voksne ... hvor fæle man kan være ...» (Musikkterapeut).

Musikkterapien er opptatt av *relasjon* og menneskets medfødte sosiale og musiske egenskaper. Det første samspillet mellom omsorgsgiver og spedbarn anses som viktig for å forstå det musiske i oss mennesker, og det er derfor grunnleggende for hvordan musikkterapeuten møter mennesker i og gjennom musikk. Denne grunnholdningen er også noe av det jeg kan forklare som kjernen i min antakelse om at musikkterapien har ressurser som kan utnyttes i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen. Dette gjør at en slik forståelse av mobbeforebygging som Nome (2014a) foreslår, i henhold til barns medfødte empatiske egenskaper, blir uunngåelig i det jeg skal forsøke å forstå musikkterapiens muligheter i forebyggende arbeid mot mobbing. Dette perspektivet og synet på barnet ser vi også fremheves av mine informanter. Det som også Nome (2014a) påpeker er at det av ulike årsaker skjer «brudd» i denne medfødte gode empatiske evnen, og dette skaper grobunn for mobbeproblematikk. Dette viser til at for det om vi forstår barnet som empatisk og «godt» fra den gryende starten på livet, må vi også anerkjenne og ta på alvor at det kan skje «brudd» som medfører mobbeproblematikk, også i barnehagen. Med andre ord hjelper det ikke å anerkjenne dette utrolig viktige aspektet ved barnet, hvis det fører til at vi ikke ser det som er ubehagelig i barnehagebarns miljø.

Nome (2014a) viser til at mobbeforebygging kan handle om noe så elementært som å *vedlikeholde* denne medfødte empatiske evnen som barnet besitter, og da må også tiltakene finne veien inn til denne grunnleggende kjernen. Her handler fortsatt mobbing om krenkelser, men hver krenkelse handler igjen om brudd med det empatiske. Dette mener jeg viser at det ikke er så enkelt som å «skrote» mobbebegrepet og heller ta i bruk begreper som *krenkelser* for å skape en felles forståelse og bedre tiltak. Vi svever fortsatt over og rundt problematikken. Nome (2014a) foreslår hvordan vi må se på hva det er i barnets *omgivelser* som forårsaker dette bruddet med det empatiske. Hvis både forskning og tiltak søker nærmere inn i problematikkenes kjerne, stadfester ikke dette bare mobbeforebyggingens plass i barnehagen, men det viser også til hvordan vi kan diskutere diskurs i det uendelig uten å komme noe nærmere ubehagets *oppriinnelse*, og der igjennom heller ikke nærmere adekvate forebyggende tiltak.

Det er viktig å kritisk vurdere de begrepene man velger å bruke, og jeg mener at de begrepene vi velger kan utgjøre en forskjell i våre handlinger. Det er ikke så enkelt som å si at en «skroting» av mobbebegrepet er første steg i en snuoperasjon mot mobbing. Dette blant

annet fordi både mobbing og krenkelser er begreper på *handlinger* som fører til en rekke konsekvenser. Ingen av begrepene sier oss noe om *hvorfor* mennesker *utfører* slike handlinger. I en forebyggende kontekst blir årsak til handling, viktigere enn handlingen i seg selv. Med utgangspunkt i det Nome (2014a) foreslår om hvordan vi må se på mobbingens eller krenkelsens opprinnelse, gjennom å undersøke hva det er i barnets omgivelser som forårsaker bruddet med det empatiske, kan ikke mobbeforebygging i barnehagen fungere optimalt som eksternt tiltak i form av mobbeprogrammer, men gjennom tiltak integrert i barnehagens hverdag og almennpedagogikk. Gjennom en slik forståelse kan vi argumentere for at tiltakene må søke seg inn mot grunnleggende spedbarn,-samspill- og tilknytningsteori, og da tiltak som ivaretar de primære sosialiseringssoppgavene (Beck, 1990). Barnehagens oppgaver blir utelukkende omsorg, nærhet og menneskelig utfoldelse. Dette kan også ses på som et motargument i debatten om en større kunnskapsorientering i barnehagen.

Det er vanskelig å se en enkel løsning på diskursproblematikken, og det er kanskje nettopp her problemet ligger, at det framlegges en enkel løsning som hevdes å skal sette i gang bedre tiltak for å få bukt med problematikken. Begrepet *mobbing* oppfattes som betent og oppleves vanskelig å bruke i barnehagesammenheng blant annet på grunn av de konsekvensene som blir assosiert med problematikken. Dette mener jeg tvert imot viser til hvorfor det bør brukes. Den eneste måten å gjøre mobbe-begrepet mindre «betent» på, blir å ta det i bruk. Konsekvensene forsvinner ikke om vi lar være å bruke begrepet. Jeg mener begrepet må brukes bevisst, det må bevisstgjøres om begrepets innhold og konsekvenser, og ikke minst må vi anerkjenne hvor langt inn i kjernen av problematikken man faktisk må bevege seg for å forebygge.

## **4.2 Musikk som medium i mobbeforebyggende arbeid**

"Det er viktig å huske på at barnehagebarn er musiske ... de har helt klart en musisk side som de liker å benytte" (musikkterapeut)

"... jeg føler meg likesom så glad, det er så godt, man føler seg så oppløftet ... og jeg tenker at det også er godt for barna å føle at det er en annen innfallsvinkel ... spesielt nå når det er så mye sånn ... det skal rapporteres på det ene og det andre og barna skal testes og det skal måles ... musikk er jo noe annet ... det er en opplevelse ... det er noe helt eget ... musikk gjør veldig mye med meg også" (Leder)

Informantene beskriver musikk som viktig i barnehagen, og har mange positive erfaringer med barns reaksjoner på og opplevelser av generell musikkbruk i barnehagen. Her snakkes det om musikk som egenverdi, men det nevnes i hovedsak utenom-musikalske egenskaper som musikken og musisk aktivitet, kan fremme. Det vi også snakker om er hvordan informantene opplever at musikk blir brukt i barnehager i dag, og her er de veldig samstemte i sine uttalelser.

"jeg opplever at det blir brukt veldig lite, dessverre ... jeg har snakket med kollegaer som ikke jobber med musikk, som også opplever det samme ... noe bevisst tankegang rundt det tror jeg det er lite av" (musikkterapeut).

"Jeg tenker at musikk kunne vært brukt så veldig mye mer ..." (Leder)

"... Jeg tror det er få barnehager som ikke bruker musikk sånn i det heletatt, men så er det veldig ulikt hvor stor bevissthet det er rundt bruken" (Musikkterapeut).

Både lederne og musikkterapeutene sier noe om hvordan musikk kunne blitt brukt mer enn det blir i dag. Det oppleves at alle barnehagehverdager inneholder musikk i en eller annen form, men at det er lite bevissthet rundt musikkbruken. Det ligger dog i bakgrunnen for dette en ydmyk holdning hos informantene om at det er så mange barnehager og at alle barnehagene jobber så forskjellig at det nok under denne generelle holdningen nok kan finnes mange barnehager som utfører en mer bevisst musikkbruk.

Jeg vil nå redegjøre for de ulike kategoriene som skilte seg ut som betydningsfulle når informantene beskrev musikken og dens egenskaper med tanke på både det individuelle og sosiale aspektet i barnehagen. Hver kategori ut fra tema og relevant litteratur.

#### **4.2.1 Glede og mestring**

Allerede i innledningen til denne hovedkategorien viste jeg til et sitat sagt av en leder som indikerte musikkens tilknytning til gledes-aspektet:

"... jeg føler meg likesom så glad, det er så godt, man føler seg så oppløftet ..." (Leder).

Hos alle informantene knyttes musikk opp mot begrepene glede og mestring:

"... jeg tenker at i tillegg til den gleden som musikken gir så kan den bidra til å heve mestringsfølelsen hos barn ..." (Leder)

Det snakkes om hvordan barn reagerer på musikk med spontanitet og glede i hele kroppen. Dette med kropp og bevegelse blir et viktig element i refleksjonene rundt gledes-aspektet i barns reaksjoner på musikk.

MT: «... det blir så sterkt ... musikken gjør at det blir så sterkt ... den forsterker følelsene og gjør at det blir så morsomt ...»

MEG: «Ja det er jo veldig kroppslig tenker jeg ...»

MT: «Ja det er det, og jeg tenker med barn spesielt så må vi bruke bevegelsen, vi må oppleve med bevegelsen. Det handler om en helhetssansning og musikken har mulighet til å ta alt det inn»

#### **4.2.2 Drøfting av Glede og mestring**

I teorikapitlet så vi hvordan Søbstad (2006) viste til at *Rammeplanen for barnehagen* knytter estetiske opplevelser direkte til glede. I denne planen anerkjennes det hvordan lek, estetiske aktiviteter, humor og kreativitet som fenomener er tilknyttet hverandre. Glede gjennom mestring fremheves flere steder (Søbstad, 2006).

Mine informanter bekrefter denne sammenhengen mellom estetiske aktiviteter, i dette tilfellet musikk (musisering), og aspekter ved glede og mestring. I sammenheng med forebygging av mobbing i barnehagen nevner kunnskapsdepartementet glede og humor som noen av nøkkelbegrepene i den sosiale kompetansen. Det er viktig å kunne la seg «rive med», og føle glede, slappe av, spøke og ha det moro. Dette vektlegger betydningen av barns initiativ og selvsrealisering (Manifest mot mobbing 2011-2014).

Samtidig kan vi se både i *Rammeplanen* og mine data at aspekter ved glede tilegnes en kroppslig og eksistensiell verdi. Noen av informantene snakker om musikkens spontane og umiddelbare egenskaper. En av informantene beskriver barns reaksjon på musikk som en spontanitet og glede i hele kroppen. Vi kan kanskje alle kjenne igjen barnet som akkurat har lært seg å reise seg opp foran tv 'en eller radioen, og når musikken kommer, skjer en spontan svikt i knærne og bleierompa går opp og ned i takt med musikken. Inge Marstal (2008) påpeker hvordan det er umulig å ikke formidle ekte glede når man synger sammen. Hun sier at det er en helt egen måte å være i øyeblikket på, her-og-nå. Den gleden man opplever i den musikalske samhandlingen er ekte glede, en glede som oppstår spontant (ibid:86).

Søbstad (2006) påpeker hvordan man på grunn av en slik forståelse av glede og humor ikke bare kan forstå gleden og humorens pedagogiske verdi, men det gis også en sosial og helsemessig verdi (ibid). Søbstad drøfter hvordan glede og humor kan påvirke stressmestring og helse. Her blir *resilience*<sup>19</sup> et viktig begrep. Søbstad påpeker hvordan barn som oppfattes som resiliente har mye humor i seg (ibid:81). Han hevder at en økt satsning på glede og humor bør være en viktig del av å skape et godt miljø i barnehagen. Rammepplanens erkjennelse av sammenhengen mellom estetiske opplevelser og glede, og mine data som påpeker sammenhengen mellom glede og musikalsk samhandling argumenterer for at det å styrke musikken og de estetiske aktivitetenes posisjon i barnehagen, også øker satsningen på glede og humor som helseressurser.

Et grunnleggende perspektiv når vi snakker om *glede* gjennom *mestring*, blir det som kalles ressursorientert tilnærming. Som det ble påpekt i teorikapitlet bygger musikkterapien på et slikt perspektiv. I et ressursorientert perspektiv tar man utgangspunkt i menneskets ressurser og styrker og der personlige ressurser brukes, oppstår det nye handlerom (Rolvsvjord, 2008). Rolvsjord (2008) refererer til Seligman (2003, 2005) som påpeker hvordan det å bruke sine sterke sider er viktig for å oppleve *glede*. Nettopp dette med å bruke sine sterke sider og oppleve *mestring* og *flow* er kanskje en av de viktigste kildene til den gleden vi opplever gjennom musisering, påpeker Rolvsjord (Rolvsvjord 2008:127). Både hos *Manifest mot mobbing* (2011-2014) og Rolvsjord (2008) blir dette med å la seg rive med eller med andre ord *flyt* (*flow*) viktig med hensyn til glede og *mestring*. Som tidligere nevnt ser Hallanger (2013) på *flyt* i et helseperspektiv. Hun intervjuer deltakere på et Taketina-rytmekurs og viser til hvordan glede og *mestring* ble viktige momenter for den helsemessige opplevelsen av å være i *flyt*. Dette var knyttet til opplevelsen av å mestre utfordringen i aktiviteten og følelsen av glede og mening gjennom det å være helt og fullt tilstede i det man gjør. Vi har tidligere sett hvordan Lillemyr (2001) beskriver *flytens* betydning i barnets lek, og jeg vil også komme tilbake til fenomenet i drøftingen av neste hovedkategori (se 4.3).

Når jeg og informantene samtaler om *mestringsperspektivet* kommer det også fram at dette avhenger av hvordan det legges til rette for *mestring* i de musikalske aktivitetene. Dette handler om at det ikke må være fokus på prestasjon, men også tekniske aspekter som at tonehøyden må være tilpasset barns stemmeleie slik at barna opplever gode muligheter for å delta i og mestre de musikalske aktivitetene. Noen av informantene snakker om dette i

---

<sup>19</sup> Resilience handler om motstandsdyktighet. Det viser til evnen å håndtere stress, kriser og andre ulike påkjenninger på en positiv måte. Resilience betyr å klare seg på tross av risiko, eller fungere normalt under unormale omstendigheter (Bekkehus, 2012).

forbindelse med den ubevisste bruken av musikk i barnehagen. På den ene siden har barn lysere stemme enn voksne og det er viktig å legge sangene lysere enn hva som føles naturlig for mange voksne, når man skal tilrettelegge for barns musiske deltakelse og opplevelse av mestring. På den andre siden er det som kanskje er enda viktigere enn voksne med perfekt tilrettelagt toneleie, nemlig voksne som er trygge på sangstemmen sin og som uttrykker glede over å synge og musisere sammen med barna (Kulset, 2014). Kulset (2014) påpeker hvordan det er alt for mange ansatte i barnehager som er langt ifra å uttrykke glede og entusiasme for å synge. Dette på grunn av mangel på kompetanse og praktisk øving som gjør dem trygge og frigjør dem fra «stemmeskammen» (Kulset, 2014).

### 4.2.3 Empati

"I musikkterapien så handler det jo om alt det som ligger i musikken ... nettopp fordi at det tidlige samspillet og de begrepene som i musikken henger sammen, dette med å tone seg inn, dynamikk, rytmikk osv. ... alt dette som man lærer seg gjennom å være i et musikalsk samspill ... lytte, pause, turtaking, alt dette som ligger der er jo direkte overførbart til andre typer samspill" (musikkterapeut).

«... det å oppleve at det er fint å lytte på en annen handler jo om empati ...» (Musikkterapeut)

«Det blir så åpenbart i musikken, at du er nødt til å lytte ... det er det jo egentlig i samhandlingen og, men det er ikke alle som har oppdaget det ... eller det kan vi jo alle kjenne på ...» (Musikkterapeut)

### 4.2.4 Drøfting av Empati

Musikkterapeutene snakker mye om emosjoner. De påpeker hvordan musikken tillater å uttrykke og kjenne på både positive og negative følelser. I min intervjuguide hadde jeg et spørsmål til musikkterapeutene som handlet om empati, og her opplevde jeg musikkterapeutene samstemte i sine uttalelser. En av musikkterapeutene sa det enkelt og greit aslik; «*Det er jo det det handler om ...*». Selv om dette ble musikkterapeutenes kategori, da de snakker om måter de tenker og arbeider på som musikkterapeuter, snakker vi også om elementer som gjelder musikken som medium generelt. Jeg får inntrykk av at empati i bred forståelse, av musikkterapeutene betraktes som viktig i musikken generelt og i musikkterapien spesielt. Det empatiske oppleves derfor fundamentalt for musikkterapeutens arbeid på fagsentret. Kategorien kunne blitt drøftet andre steder i denne oppgaven, men på grunn av at empati er en følelsesbasert



egenskap, og at båndet mellom musikk og følelser først og fremst omhandler musikken generelt, vil kategorien drøftes her. Før jeg reflekterer videre over denne kategorien vil jeg presentere en praksishistorie som ble fortalt av en av mine informanter<sup>20</sup>:

*"... Sebastian har vanskeligheter med å lese sosial kontekst. Når jeg ble kjent med han hadde han veldig begrenset interesse for det sosiale. For å bli kjent med ham måtte vi være i et lite rom, møte ham der han var og følge det han gjorde. Jeg hadde med meg noe som kunne skape interesse og være noe å samhandle om ... det var så viktig at jeg tok meg den tiden slik at han skape og bli bevisst sitt selv. Dette trengte han for å kunne samhandle med meg og andre. Empati kan oppleves veldig avansert i forhold til et barn som Sebastian, men han har hatt en så fantastisk fin utvikling i å kunne oppdage meg, bli opptatt av ansiktet mitt. Vi har trent oss på å tydeliggjøre hvem av oss som er hvem og det har tatt ett års tid. Men det gir en fantastisk følelsen når Sebastian sier navnet sitt og er så tydelig på at "jeg vet at det er meg". Senere når vi har spilt klokkespill sammen så har han kanskje spurt Kurt, støttepedagogen, litt så mekanisk, "var det fint?", og så har det med tiden gått over til han faktisk blir berørt og blir oppriktig opptatt av; "Ja nå vil jeg spille en sang for Kurt!". Og i etterkant virkelig spurt "var det fint?", "Ble du glad nå?". Da svarer Kurt: "ja nå ble jeg så glad inni meg". Sebastian har ikke forutsetning for å kunne jobbe med dette i gruppe, men sånn som jeg jobbet med Sebastian har vi som musikkterapeuter mye å bidra med i forhold til de andre barna i barnehagen. Empati er kjempeviktig og det forutsetter hvordan vi forstår og forholder oss til selvet. Det er så utrolig viktig at VI viser masse empati og setter ord på det, fordi det er vi som er rollemodellene" (Musikkterapeut, fritt gjengitt av forsker).*

Å bli møtt med respekt og likeverd er grunnleggende for utvikling av empati (FUG og FUB, 2014). I teorikapitlet så vi hvordan blant annet Salovay og Mayer (1990) og Nome (2014a) beskrev empati. Empati er en grunnleggende egenskap med hensyn til sosial kompetanse og mobbeforebygging. Jeg opplever at praksiseksemplet som blir beskrevet av min informant, viser til hvor langt ned i «kjernen» man må bevege seg for å jobbe med disse temaene. Jeg opplever også at eksemplet viser til hvilken forståelse musikkterapeuten har for denne grunnleggende «kjernen» og hvordan informanten selv beskriver hvordan musikkterapeuter på grunn av denne kompetansen, har mye å bidra med også hos de andre barna i barnehagen. Ved

---

<sup>20</sup> I det praksishistorien blir gjengitt, blir den tilpasset et skriftlig format. Den er derfor ikke et ordrett sitat.

å konkretisere musikkterapeutenes utsagn omkring denne kategorien handler det om musikken og den musikalske samhandlingens tilknytning til det tidlige samspillet mellom mor/omsorgsgiver og spedbarn, og musikkens evne til å engasjere følelseslivet.

Noen informanter trekker frem lytting som et musisk element som er viktig for dette med empati. Å lytte er grunnleggende for å skape et godt musikalsk samspill, men det er også en nødvendighet for å utvise empati. Her er det snakk om lytting i bred forstand, der det ikke bare er ørene som er involvert, men en helkroppslig lytting. I en lytting med hele kroppen er emosjonene og de emosjonelle signalene man mottar sentrale. Nancy McMaster (1995) beskriver lytting som «en hellig handling». Lytting er en fornemmelse av vår ukrenkede kjerne, en opplevelse av viktigheten i det å hedre integriteten i hver del av hver interaksjon, både med seg selv og med andre mennesker. Lytting er en opplevelse av vår egen kapasitet til å overleve og utvide oss selv gjennom enorme følelsesmessige dønninger uansett hvor opprivende eller ekstatiske de måtte være (McMaster, 1995:73). Her kan man argumentere for at når vi møtes i en musikalsk samhandling konkretiseres lytting på en annen måte og på flere «plan». Musikkens evne til å engasjere hele mennesket, men sin kropp og sine følelser, legger til rette for å jobbe med den helhetlige lytteevnen i en kreativ og skapende samværsform. Gjennom en slik forståelse av musikalsk samvær kan man også hevde at bevisst musisering i barnehagen, kan være en miljømessig ressurs for å ivareta barnets medfødte empatiske evner. *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2006), viser også til lytting som egenskap når den beskriver kunst og estetikk i barnehagen:

«Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna utvikler sin følsomhet til å lytte, iaktta og utrykke seg gjennom allsidige møter med og refleksjon over kultur, kunst og estetikk» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

#### **4.2.5 Felleskap og mangfold**

Både lederne og musikkterapeutene poengterer på ulike måter musikkens samlende effekt.

«Jeg tenker at musikk kan bidra til en fellesskapsfølelse ...» (Leder).

«... det skaper et veldig stort felleskap ...» (Musikkterapeut)

«... musikken kan bidra til felleskap og deltakelse ... de som er i grupper kan få et spesielt vennskap og bånd til hverandre ... det er jeg helt overbevist om» (Leder).

En av musikkterapeutene snakker om hvordan det påvirker oss når vi synger sammen:

«... det vekker følelser når man synger sammen ... når man synger sammen så klinger det spesielt og resultatet gjør noe med oss og virker samlende ...» (Musikkterapeut).

En av lederne beskriver musikkens egenskaper som blant annet en frihet til å være seg selv:

«Musikken er liksom ... det er en opplevelse ... det går liksom mer inn i ... i kroppen og i den du er ... du kan tørre å være deg selv mere ... det er samlende å ha musikk sammen ... det er en annen måte vise seg fram på ... det er lov til å gjøre litt forskjellige ting, det er lov til å være annerledes ... det er samlende».

Musikkterapeutene beskriver alle sitt musiske arbeid i forhold til det å gi felles referanserammer. En av musikkterapeutene beskriver dette slik:

«Musikk får alle med seg på en helt annen måte. Jeg er veldig opptatt av å gi en felles referanseramme. Jeg tenker at barn i dag har jo ikke det, ikke sånn som vi hadde før i alle fall ... voksne må være der å tilrettelegge ... voksne må GI noe til barna, så de kan ha noe å kommunisere om ... vi må være på jakt etter spennende opplevelser sammen med barna. Dette er det kanskje er mitt største bidrag inn i allmennpedagogikken» (Musikkterapeut).

#### **4.2.6 Drøfting Fellesskap og mangfold**

Når jeg tolker noen av disse sitatene opplever jeg at noe av det som jeg vil beskrive som selve *kriteriet* for at musisering virker samlende og har den type innvirkning på fellesskapet, er nettopp det at musikken rommer *forskjeller*. Kenny (1996) påpeker hvordan det viktigste aspektet ved det mytiske musikalske ritualet i praksis, er at det ikke tillater oss å separere eller klassifisere oss selv. For i dens essens forteller den oss at vi er én. Formene og variasjonen forandrer seg, men vi opplever alle «*the human constant*». Vi reiser sammen i og gjennom musikk (ibid.).

Samtidig som en leder påpeker at det er lov å være annerledes – være seg selv i musikken, forteller en annen leder om bakteppet for deres arbeid. Lederen knytter dette til noe som kalles Salamanka-erklæringen. Dette er en internasjonal erklæring i regi av FN (UNESCO) som omhandler prinsipper for opplæring av mennesker med særskilte behov. Lederen sier:

«Bakteppet for vårt arbeid er inkludering som prinsipp der alle mennesker har en demokratisk rett til deltakelse i et felleskap ... dette må vi jobbe med FØR noen blir satt utenfor og mobbet ... målet med inkludering er ikke likhet, men variasjon og respekt for ulikhet» (Leder).

I prosjektbeskrivelsen til denne studien la jeg innledningsvis fram en hypotese. Jeg refererte først til *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) som skriver:

«Barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. Å belyse ulikhetene og det som er felles kan gi grunnlag for forståelse og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Videre la jeg fram min hypotese om at musikk kan skape et rom hvor alles temperament og forskjeller blir utnyttet som en ressurs, og at barn gjennom å musisere sammen kan utvikle forståelse for, respekt for og ikke minst sette pris på hverandres egenart. Gjennom en slik forståelse kan musikken og samspillet skape en atmosfære der barn kan lære å anerkjenne og respektere sin egen egenart og oppleve hvordan de kan være en verdifull bidragsyter, ikke på tross av, men på grunn av sin egenart. Jeg opplever her at informantene gir data som jeg på mange måter kan knytte direkte til denne hypotesen. Mine informanter beskriver hvordan musikken og musiseringen i seg selv fungerer som en felles referanseramme. Innenfor denne rammen kan man fullt ut være seg selv, da den rommer våre ulikheter og tar dem i bruk som ressurser i samspillet. Det blir altså det heterogene som skaper det homogene, altså det som ikke er felles som skaper det som blir felles - musikken. For å skape noe sammen trengs ulike ferdigheter og egenskaper og nettopp dette heterogene kan skape gode samarbeid. På denne måten kan musikalsk samspill lære oss mye om å samarbeide og anerkjenne og sette pris på forskjeller. En av *musikkterapeutene* påpeker også dette med forskjeller, men da spesielt med tanke på hvordan musikkterapeutene er god på å tilrettelegge musikkopplevelser som ivaretar dette perspektivet. *Rammeplanen for barnehagen* (2006) legger også vekt på felleskap og samhørighet når den snakker om kunst og estetikk:

«Personalet bør formidle tradisjoner som skaper tilhørighet gjennom bøker, litteratur, sang og musikk og kreativ virksomhet ... å være sammen om kulturelle opplevelser og å gjøre eller skape noe felles, bidrar til samhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Musikkterapeutene er opptatt av å gi felles referanserammer. En av musikkterapeutene påpeker hvordan våre felles referanserammer har forandret seg gjennom tiden og kanskje ikke er like

mye tilstede i dag som før. Jeg har tidligere snakket om forandringer i barnets sosialiseringprosesser i det postmoderne samfunnet (Beck, 1990). Befring (2007) sier at det som før var faste og trygge holdepunkter, nå har blitt relativt og individuelt. Antony Giddens (1997) snakker om selvets konstruksjon i det moderne samfunn som et «refleksivt prosjekt». Individet må finne sin identitet blant de strategier og muligheter de abstrakte systemene gir. Bjørkvold (1992, 2012) beskriver det som livsviktig at ikke intersubjektiviteten mellom barnet og verden svekkes og at sangen besitter muligheter for å styrke dette forholdet, helt fra den tidligste barndom og til sen alderdom. Som jeg tidligere har vært inne på tar den musikkterapeutiske samhandlingen utgangspunkt i det tidlige samspillet som skjer i primærsosialiseringen. Så på samme måte som Bjørkvold (se 2.1.2) viser til hvordan sang blir en viktig del av overgangen mellom primær og sekundær intersubjektivitet og virker styrkende på felleskoden mellom barnet og verden, kan vi også argumentere for hvordan en bevisst musisering i barnehagen kan bygge bro mellom primær og sekundær sosialisering og bidra til ivaretagelsen av primærsosialiseringen i barnehagen. Dette på grunn av at det samværet og felleskapet man får gjennom musisering er preget av umiddelbarhet og spontanitet. Flere av mine informanter beskriver barns reaksjon på musikk med disse termene. Primærsosialiseringens oppgaver krever nettopp umiddelbarhet og spontane ansikt-til-ansikt-møter (Beck, 1990).

### ***Originalitet og det spontant kreativt skapende intellekt***

I det vi snakker om *forskjeller* og *egenart* og hvordan informanter beskriver at musikalsk samhandling rommer dette, blir det interessant å se på barnets spontane originalitet og menneskets kreative intellekt, som er genuint skapende i sin funksjon (Dewey, 2000). I en sosial kontekst opplever jeg *forskjeller*, og da *egenart*, svært tosidig. På samme tid som det kan være opphavet til så mye vondt i det vi strekker oss mot samfunnsskapte «idealer» og «presses» til «likhet» fra mange ulike hold, er det også noe som er en nødvendighet for mangfold, kreativitet, nyskaping, kritisk refleksjon og demokrati. Hvert individ er unikt på sin egen måte. Hvert menneske erfarer livet fra en annen vinkel enn alle andre, og har derfor noe særegent å gi andre (Dewey 2000:233). I teorikapitlet så vi hvordan originalitet blir beskrevet som en individuell tilnæringsmåte til en verden som er felles for oss alle. Hver gang vi virkelig gjør en oppdagelse er den original, selv om mange har oppdaget noe liknende før (ibid.). Hvis man måler og ivaretar originalitet ut fra dette perspektivet, vokser vi alle opp i en verden som vi selv skaper, og resultatet av dette blir allsidighet og oppfinnsomhet, tilpasningsvilje til nye forhold, og en modig og fruktbar innstilling i møte med hindringer (ibid.). Dette resultatet knytter seg

sterkt opp mot en salutogen forståelse av god helse gjennom opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1980) og Even Ruuds (2008) beskrivelse av det improviserende menneske som et musikkterapeutisk menneskesyn. Det sammenfaller også med noe av det Beck (1990) problematiserer omkring barnehagen som sosialiseringarena, nettopp det at forholdet mellom innordning og utprøving er forstyrret, og genuine utprøvingssituasjoner trengs for å ivareta det som Dewey kaller *barnets spontane originalitet*. Med *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* stadfestes barnehagen som en del av barnets utdanningsløp. Som det også ble nevnt i teorikapitlet, refererer Dewey til utdanning som en stor kraft som enten kan bevare og styrke originalitet eller langsomt og sikkert kvele den. Dewey undrer seg hva det er som gjør at denne friskheten i små barns reaksjoner på verden, så raskt svekkes. Det at hvert individ er original på sin måte og kreativt i sin egenart, er det som menes med individualitet, og Dewey påpeker at «... det mest påkrevde er å bli kvitt det som hemmer og kveler manifestasjonene av individualiteten» (Dewey 2000:250).

Dette er det noen av mine informanter som poengterer at samhandling gjennom musikk, kan. Musikken og musiseringen skaper en ramme for forskjeller, egenart, originalitet og individualitet. Der igjennom kan det også fungere som en unik ramme for frigjøring av kreativ aktivitet tuftet på aksept for og mot til å bruke sin egenart. Dette er viktige premisser for et positivt fellesskap og et fungerende demokrati.

#### **4.3 Musikkterapi som tiltak i mobbeforebyggende arbeid**

"Jeg har alltid vært opptatt av økologisk tenkning ... både i familieperspektiv og i barnehageperspektiv" (Musikkterapeut).

Under intervjuene og i gjennomgangen av datamaterialet kommer det tydelig fram at musikkterapeutene er opptatt av økologiske aspekter ved sitt arbeid. Alle informantene er enige om at de anser musikkterapi og musikkterapeuten som en mulig ressurs i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen.

"Jeg tenker at det ligger et stort potensiale der ... jeg tenker at vi har et kjempepotensiale i å bruke musikken spesielt i forhold til dette arbeidet" (Musikkterapeut).

Måten musikkterapien omtales i henhold til hvordan det konkret kan brukes som tiltak i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen, skaper et skille mellom musikkterapeutene og

lederne. Dette betrakter jeg som et veldig naturlig skille. Mens musikkterapeutene snakker om elementer mer spesifikt tilknyttet faget, svarer lederne mer med tanke på musikkens generelle egenskaper, samt gode ord om både fagsentrets og barnas erkjennelse av musikkterapeutens verdi. Av lederne skildres musikkterapeuten med entusiasme og respekt, og det beskrives som fruktbart og lærerikt å ha en musikkterapeut i staben.

"Jeg har lært veldig mye gjennom å jobbe sammen med musikkterapeuter, også som jeg tenker kan overføres til annen jobbing i barnehagen ... den nære tilknytningen og den genuine måten å nå inn til unger på ... den måten det gjøres på gjennom musikken er jeg fullstendig betatt av" (Leder).

Det snakkes også, både av lederne og musikkterapeutene, mye om det arbeidet musikkterapeuten gjør gjennom fagsentret i dag, og hvordan dette kan reflekteres over i lys av mobbeforebygging. Prosjektene det snakkes om er blant annet tilbud til barn (og foreldre), som ikke går i barnehagen og som er flerspråklig eller har et annet morsmål enn norsk. Det snakkes om temabaserte språkstimuleringsarbeid i samspillsperspektiv, som foregår som veiledningsprosjekter ute i barnehagene. Det kommer også fram andre prosjekter eller grupper der musikkterapeuten er en del av en tverrfaglig tilnærming til språket. Musikkterapeutene snakker også mye om hvordan de jobber omkring barn med enkeltvedtak. Det er viktig for musikkterapeutene å se hele barnet – ikke løsrevet fra sine omgivelser. Med andre ord vektlegges en inkluderingsstankegang. Samtidig som en av musikkterapeutene påpeker hvordan han/hun har så mange barn at det på grunn av *tid* er lønnsomt å ha de fleste timene inne på fagsentret, beskriver musikkterapeuten hvordan han/hun reiser ut i barnehagene i forhold til det som beskrives som en «omvendt integrering». Her kan musikkterapeuten bygge opp grupper rundt barnet med vedtak, fremme positive opplevelser sammen med gruppa, og skape og styrke vennskap.

Av alle informantene får jeg i tillegg til det de forteller om det musikkterapeuten arbeider med i dag, en opplevelse av at de opplever musikkterapien/musikkterapeuten som en mulig ressurs i andre aspekter ved forebyggende arbeid. En av informantene beskriver dette godt som «to forskjellige biter»;

«... vi som jobber på Barnehagens Pedagogiske Fagsenter jobber mest i forhold til enetimer, bittesmå grupper og enkeltvedtak, men jeg tenker at i forhold til det arbeidet, så blir jeg bevisst i løpet av samtalen med deg, at også der kan vi bidra mye. Så jeg tenker at det er to forskjellige

biter; den ene er den spesialpedagogiske biten som handler mer om det jeg vil beskrive som inkludering, også er det den generelle biten der jeg tenker at musikkterapeuter har en enorm kompetanse til å gå inn å gjøre noe ...» (Musikkterapeut)

Jeg har i den foregående kategorien vist til egenskaper ved musikken som medium i mobbeforebyggende arbeid. I denne kategorien vil jeg redegjøre for egenskaper ved musikkterapien som av mine informanter betraktes som viktige, når de reflekterer over musikkterapi som *tiltak* i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen. I min analyse ble disse egenskapene samlet i to underkategorier;

- 1) *Musikkterapi og lek*
- 2) *Musikkterapi og Kommunikasjon*

#### **4.3.1 Musikkterapi og lek**

En av musikkterapeutene sammenligner musikkterapi og lek:

"... altså hva er lek og hva er musikkterapi? Jeg ser på musikkterapi som lek, og på lek som musikkterapi ..." (Musikkterapeut)

Det samme gjør en av lederne når vi snakker om musikk i barnehagen. Lederen beskriver begge fenomenene i retning av det å være en annen plass – eller *sfære*:

"... det med lek og musikk tenker jeg er veldig beslektet ... det er liksom en helt annen sfære på en måte ...» (Leder)

#### **4.3.2 Musikkterapi og kommunikasjon**

Kommunikasjon og samspill er noe som betones sterkt hos musikkterapeutene. Flere snakker om hvordan den musikalske kommunikasjonen og samspillet påvirker det sosiale.

"Musikalsk samhandling gjør noe med sosial samhandling... det å spille sammen eller synge sammen eller gjøre musiske aktiviteter sammen i en gruppe, gjør noe med oss... det gjør noe med barna og det gjør noe med oss som voksne...den samhandlingen man får til via musikken kan kanskje være enklere å mestre enn et sånn type komplekst samspill i en gruppe i andre sammenhenger... det er veldig konkret når man skal ha musikk sammen, samtidig så gjør det noe med oss som vi kan ta med oss videre inn i det sosiale samspillet." (Musikkterapeut).



"Musikkterapi for meg handler jo om kommunikasjon og samspill, og det er jo det som ligger til grunn for å delta i et større felleskap" (Musikkterapeut).

"Musikkterapien er med på å utvikle samspillskompetanse" (Musikkterapeut).

### **4.3.3 Drøfting av musikkterapi som tiltak i mobbeforebyggende arbeid**

Selv om arbeidet på fagsentret skal være rettet mot barn med spesielle behov ser vi at musikkterapeutene beskriver hvordan de veileder og holder kurs med ulike prosjekter av en mer generelle natur. Asphol (2007), skriver om musikkterapeutens rolle i pedagogisk team og en av hennes informanter snakker om hvordan hun kan få et «oppdrag» å observere et barn i barnehagen og ofte ender opp med å gi veiledning til personalet:

«... jeg får et innblikk i barnehagehverdagen og det er ofte lett å se de behovene som er. Det som skjer mellom hver onsdag er kanskje viktigere enn det som skjer hver onsdag. Jeg ser at vi har masse å bidra med i arbeidet med det musiske skapende mennesket» (Sitat fra *Björg*, ref. Asphol 2007 s.60).

Asphol beskriver hvordan flere barnehager har hatt foreldremøter, personalmøter og kurs med musikkterapeuten hvor de har kunnet øke sin kompetanse på temaer som: Barn og musikk, og hvordan vi voksne kan utvikle og øke vår kompetanse i vårt samspill og vår kommunikasjon med barn. Asphol (2007) refererer til Ruud (1998) som beskriver hvordan musikkterapeutens rolle er i endring;

«Some music therapist have now changed their role from one of interacting directly with the client during music therapy to one of counseling other staff or parents who are involved in daily musical or communicative activities with the client. This reveals that what is going on in the client is as much a reflection of the interaction between the client and the other as of the developmental process. It seems more appropriate to focus as much on the adult's behavior – therapist's or parent's – as on the client's, or to focus on the relation between the people involved in communication. Counseling the parent to master communicative awareness appears to be the right move for music therapists because it seems to fit well with recently developed interaction theory, witch posits that the child is a well – equipped communicator from the beginning (Ruud 1998:4 I Asphol 2007:).

Dette perspektivet mener jeg underbygger hvordan musikkterapeuten kan betraktes i henhold til barnehagens allmennpedagogikk og tidlig forebyggingsarbeid. Her betones musikkterapeutens engasjement og evne til å observere og se behov både med tanke på enkeltbarn og mer generelle aspekter ved kommunikasjons- og samspillmiljøet i barnehagen. Det viser også til hvordan musikkterapeuten kan fungere som en veileder og rådgiver når det gjelder relasjonelle temaer, og da gjennom en grunnfilosofi som betoner barnets medfødte sosiale evner.

### ***Under en improvisatorisk fallskjerm***

Både slektskapet mellom musikk/musikkterapi og lek, og kommunikasjon- og samhandlingsperspektivet, knytter seg opp mot det jeg vil kalle musikkterapiens improvisatoriske grunnlagsfilosofi.

Vi har innledningvis i denne oppgaven sett på hvordan Karette Stensæth (2008) knytter improvisasjon både til musikale og mellommenneskelige aspekter, og hvordan improvisasjonen i musikkterapien omhandler begge disse aspektene i skjønn forening (Stensæth, 2008). På grunn av dette sier Stensæth at improvisasjonen gjennomsyrrer musikkterapien på mange nivåer og på mange måter (ibid). Stensæth knytter den musikkterapeutiske improvisasjonen til lek når hun i sin avhandling skriver om "musikkterapi som kjær-leik". Musikk og lek og musikkterapi og lek, sammenlignes også i mine data. På grunn av det som oppleves som familiære forbindelser mellom musikk og lek og musikkterapi og lek, vil jeg nå se nærmere på hvordan dette slektskapet kan forklares og hva dette kan si oss om musikkterapien som tiltak i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen.

Stensæth (2002, 2008) refererer til Bakhtin og Steinholt og skriver om hvordan det lekende barnet glemmer tid og sted og går fullt og helt inn i leken som opplevelse. Hun poengterer hvordan både frihetsbaseringen og den åpne la-skje holdningen ser ut til å ha betydning for den viljen og indre motivasjonen som både leken og den musikkterapeutiske improvisasjonen som møteplass, fremelsker. Det handler om det å overskride den «virkelige» verden, å sikte seg inn mot *flyt* og en tilstand som i korte stunder kan representere et mer fullkomment levesett. Stensæth skriver videre om hvordan flyt rett og slett blir et slags argument *for* musikkterapi og dermed et av de største poengene i hennes sammenligning (Stensæth 2008:118). Vi har også tidligere sett på hvordan *flyt* (flow) er viktig både i henhold til lek, glede og mestring. Stige (1991) påpeker hvordan en musikkterapeut som arbeider med

improvisasjon må ha kontakt med barnet i seg selv. Barnet; med sin spontanitet og kreativitet, sitt mot, sin lek og sitt alvor (Stige, 1991:218). I teorikapitlet så vi hvordan Ellen Birgitte Ruud (2012), skriver om viktigheten ved å bevare *den sosiale fantasileken* i barnehagen og hvordan den fungerer som en "kompetanse for livet". Ruud beskriver den den sosial fantasileken som et slags "rom", der lekens "som om"- kvalitet skaper dette rommet som tillater å uttrykke tanker, følelser og fantasier som ellers kan oppleves vanskelig. Hun påpeker hvordan lekens "på liksom", rammer inn positive og negative følelser på en trygg måte og det blir derfor mindre angstskapende (Ruud, 2012:55).

Det er også ikke uvanlig å diskutere musikkterapien som et «rom» eller en «møteplass». Stensæth drøfter musikkterapien som møteplass når hun sier at det musikkterapeutiske møtet kan skape en følelse av å være en annen plass, en plass som det kanskje ikke er så lett å finne maken til (Stensæth, 2002:41). I sin avhandling beskriver Stensæth hvordan mange musikkterapeuter har prøvd å sette ord på dette «rommet» eller «plassen». Hun refererer til Unni Johns som beskriver det som et «imellomrom» der det musikalske møtet kan bli et interpersonlig univers (Johns 1993:85, i Stensæth 2002:41). Stensæth viser også til hvordan Even Ruud omtaler det som «musikalske eller psykiske omkleddningsrom» (Ruud, 1991 i Stensæth, 2002:41). Selv mener Stensæth at musikkterapien som møteplass i tillegg til dette også kan handle om mer praktiske problemstillinger om hva som skal til for å skape spesielle og mellommenneskelige møter gjennom musikk. Hun mener at musikkterapien kan få til nettopp dette fordi den har kompetanse om selve forutsetningen for at et møte skal kunne oppstå (ibid.).

### **Hvor møter vi barna i våre tiltak?**

Jeg betrakter sammenlikningen mellom musikk, musikkterapi og lek, som viktig i forsøket på å forstå musikkterapiens bidrag i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen. Når vi her diskuterer lek og musikkterapi som «rom» og «møteplasser», så ønsker jeg å stille spørsmål ved hvor det er vi *møter* barna i våre mobbeforebyggende tiltak? Hvem sin *arena* skal vi være på?

Ruud (2012) viser til terapeutiske aspekter ved leken både på det individuelle plan og det sosiale plan. Når hun snakker om lekens personlige terapeutiske mening refererer hun til Freud og Erikson og hvordan de hevder at barn bearbeider opplevelser, angst og følelser i leken og får utløp for frustrasjoner. På det sosiale plan danner den sosiale fantasileken fundamentet for vennskap (ibid.). De voksnes deltakelse i leken er viktig i Ruuds diskusjon og hun påpeker at barn som får hjelp til å mestre den sosiale fantasileken, samtidig får økte samhandlingsferdigheter, kognitive og kreative ferdigheter og bedre

kommunikasjonsferdigheter. På samme måte som man gjennom en slik forståelse av leken, kan argumentere for å møte barna på denne arenaen i mobbeforebyggende arbeid fordi dette er å møtes på deres arena, kan vi gjennom en forståelse av musikkterapiens nære tilknytning til lek, argumentere for fordelene ved å møte barna i en musikkterapeutisk samhandling. Jeg vil gjerne trekke dette argumentet enda lengre. Nome (2014b) påpeker hvordan konsekvensene av at barnehagen har fått en tydeligere plass i barnets utdanningsløp og reguleres av en fagspesifikk rammeplan, kan bli at leken observeres og vurderes, samt at den tilføres regi gjennom ulike former og grader av pedagogisk intervensjon. Dette for at leken skal kunne bidra til å innfri rammeplanens målformuleringer (Nome 2014b:). Hvis man ser på leken som barnets arena, og samtalen som den voksnes, kan musikken ses på som en tredje møteplass, som både eies av den voksne og barnet. Musikken fungerer på denne måten som en likeverdig arena som kan inneholde en rekke aspekter ved mellommenneskelig kommunikasjon og samhandling. Dette uten å røre ved for eksempel lekens ontologiske egenverdi i dens opprinnelige form. Her blir musikkterapeutisk samhandling ikke bare en kombinasjon av barns og voksnes arenaer, men det blir noe «annet», noe "eget", som i større grad kan romme både barnets og den voksnes livsverdener.

Informantene vektlegger musikkterapi som kommunikasjon. I Teorikapitlet så vi hvordan Stige (1991) påpeker at ulike variabler virker inn på og preger kommunikasjon og at kontrollen er knyttet til *sender*, men så lenge *mottaker* «vil». Stige argumenterer for at musikalsk improvisasjon gir grunnlag for en mer fleksibel utøvelse av kontroll enn verbal kommunikasjon. Derfor kan man oppleve at variabler som alder, rolle etc. Ved bruk av mediet musikk skaper mindre kommunikasjonsproblemer enn ved bruk av mediet verbal språk. Stige påpeker også i denne sammenhengen hvordan musikken har «samtidigheten» i seg og at derfor deltakerne kan oppleve seg som likeverdige handlende subjekter, som kan fleksibelt veksle mellom å være subjekt og objekt (ibid.).

Selv om jeg mener det er viktig å stille seg kritisk ovenfor en pedagogisk tilrettelegging av leken er det ikke min hensikt å avskrive en slik tilrettelegging eller avskrive leken som møteplass i en forebyggende praksis. Vi kan også kritisere den samme type tilrettelegging av barnets musiske opplevelser. Barnet har en tendens til å leve i en spontan sang, dans og musikkverden der spontansang kan fungere som en del både læring, kommunikasjon og selvets teknologi (Knudsen, 2008). Vestad (2012) viser til hvordan musikk som en hverdagslig helsemessig ressurs fungerer best dersom genuine følelser settes i sving. Derfor vil det å regissere musikkbruk for barn på måter som gjør at musikken ikke oppfattes som meningsfull for barna selv, ikke ha samme helsemessige virkning. Jeg vil gjerne poengtere dette som et

viktig argument med tanke på *musikkterapiens* kvaliteter og egenskaper. Dette fordi musikkterapeuten, på bakgrunn av sin kompetanse om relasjoner mellom musikk og helse, i lys av dette vil opptre som beskytter, medspillere og støttespillere i barnas egeninitierte musiske beskjeftigelser og opptre på anerkjennende måter (Vestad, 2012:143).

Hvis vi viderefører Ruud (2012) sitt argument for hvordan barn som får hjelp til å mestre den sosiale fantasileken samtidig får økte samhandlingsferdigheter, kognitive og kreative ferdigheter og bedre kommunikasjonsferdigheter, kan vi også forstå hvordan musikken, i likhet med leken og gjennom musikkterapien, kan tilrettelegges på en måte som fremmer og ivaretar de utenom-musikalske egenskapene. Pedagogene kan gjennom opplæring og erfaring, ha kompetanse i en slik tilrettelegging av den sosiale fantasileken. De kan også gi opplæring/veiledning til det øvrige personalet i barnehagen sammenheng med dette. Musikkterapeutene besitter den samme type kompetanse i henhold til musikken. Her mener jeg at vi kan bidra på lik linje med pedagogene og sammen tilrettelegge for en bredere kvalitet på barnehagens innhold, i lys av tidlig mobbeforebygging.

Inkludering og integrering med tanke på flerkulturelt arbeid, språk og barn med spesielle behov betones hos informantene når de reflekterer over sitt arbeid i lys av mobbeforebygging. Dette er viktige elementer i en forebyggende kontekst. I henhold til den forståelsen av mobbeforebygging som tar utgangspunkt i barns opprinnelige evne til empati og at det er miljømessige faktorer som skaper «brudd» med det empatiske, er det i de omgivelsene som omgir barna til daglig, vi må sette inn forebyggende tiltak. Det handler med andre ord ikke bare om det «spesielle», men også det «generelle», ikke bare individrettede tiltak, men systemtiltak (FUG og FUB, 2014). Vi har tidligere sett på musikkens utenom-musikalske egenskaper og i denne kategorien hvordan man gjennom en musikkterapeutisk tilrettelegging får en musikkbruk som fokuserer på grunnleggende mellommenneskelige kommunikative samhandlingsferdigheter. På mange måter er det de samme argumentene som ligger til grunn for musikkterapiens nytteverdi for barn med spesielle behov, som også gjelder for å begrunne hvorfor musikkterapi/musikkterapeuten kan være en ressurs i en mobbeforebyggende kontekst i barnehagen. Stensæth, Wold og Mjelve (2012) viser til professor i spesialpedagogikk Edvard Befring og hvordan han i et upublisert foredrag hevdet at en skole som er god for ressursvake, er en mønsterskole for alle skoler. De estetiske fagene er like essensielle for alle, enten de oppleves og utøves i en spesialskole, en ordinær skole eller en barnehage (Stensæth, Wold og Mjelve, 2012). Så hvis vi anerkjenner og vet at estetiske fag og i dette tilfellet musikken, kan fungere i henhold til de egenskapene mine informanter beskriver, kan vi også se viktigheten av et høyt fokus på estetiske fag i barnehagen i lys av forebyggende mobbearbeid. Barnehagens

fokus på estetikk og felleskap blir det viktigste instrumentet for barnas selvrealisering slik at de kan bli «trygge barn som utfolder seg» (ibid.:315).

## 5.0 Refleksjon og avslutning

Som vi kan se er det mye av det arbeidet som musikkterapeuten gjør i barnehagesektoren i dag som direkte kan reflekteres over i lys av forebyggende arbeid mot mobbing<sup>21</sup>. Men jeg undrer meg allikevel etter å ha reflektert over egenskaper ved musikken generelt og musikkterapien spesielt, hvorfor ikke musikkterapeuten er en enda større del av barnehagens allmennpedagogikk, i lys av mobbeforebygging?

I det vi nå har reflektert over musikken og musikkterapiens *evne* til å bidra i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen, blir det også, i det jeg skal forstå musikkterapiens muligheter i mobbeforebyggende arbeid i barnehagen, naturlig å se på musikkterapeutens *faktiske* muligheter for å bidra. Jeg vil nå på bakgrunn av utsagn fra mine informanter, reflektere over det jeg har valgt å beskrive som *ønsker og hindringer*, som kommer til syne under mine intervjuer. Etter denne refleksjonen vil jeg oppsummere og konkludere i forhold til min problemstilling.

### 5.1 Refleksjon over *ønsker og hindringer*

Når jeg og informantene samtaler om musikkterapeutens muligheter for å jobbe med mobbeforebyggende arbeid i barnehagen, kommer det fram det jeg vil beskrive som *ønsker*.

«Jeg skulle jo ønske at vi hadde flere ... vi har jo ikke en stilling som heter musikkterapeut engang ...» (Leder).

«... hadde vi hatt to musikkterapeuter kunne vi gjort litt andre ting også ...» (Leder).

«... en musikkterapeut som jobber målrettet i forhold til mobbeforebygging har mulighet for å tilrettelegge samspeilet ... vi bygger på de styrkene som er i gruppa og jobber med gruppedynamikken fordi vi kan mye om den type tilrettelegging ... jeg skulle gjerne hatt en musikkterapeut jeg kunne ha brukt til det» (Musikkterapeut).

---

<sup>21</sup> Dette er i stor grad knyttet til barn med spesielle behov og integrering/inkludering både i henhold til individ og samfunn.

Her ser vi sitater fra både ledere og en musikkterapeut som påpeker hvordan de skulle ønske det var flere musikkterapeuter, eller i det minste ha en stilling som heter musikkterapeut.

### 5.1.1 Rammefaktorer

Selv om mobbeforebyggende arbeid i form av relasjon, miljø, økologi, gruppedynamikk, kommunikasjon m.m., oppleves viktig for musikkterapeutene, og at det råder enighet om musikkterapeutenes egnethet i dette arbeidet, oppleves det vanskelig å bruke musikkterapeuten noe mer i den type arbeid slik situasjonen er i dag. Som tidligere beskrevet ligger fagsentret førsteprioritet hos barn med spesielle behov og dette blir derfor noe som setter rammer for musikkterapeutens bidrag på fagsentret.

«Rammefaktorer setter begrensninger fordi vi jobber med rundt 300 barn og ca. 60 av de har vedtak etter opplæringsloven og det er lovpålagte tjenester, så det må være førsteprioritet hos oss ... så bruker vi deler av det vedtaket til musikkterapi ...» (Leder)

«Vi har sagt at førsteprioritet for musikkterapeuten er de barna som trenger det mest, og det er jo ganske mange ...» (Leder)

«... det er dessverre veldig få ressurser til å bruke på den type arbeid ...» (Musikkterapeut).

Allerede slik situasjonen er nå opplever musikkterapeuter som bruker mye tid på arbeid utenom enkeltvedtakene at tiden ikke strekker til. En musikkterapeut som snakker om arbeid med og engasjement for veiledning av personalet ute i barnehagene påpeker;

«... jeg har jo litt for mange arbeidsoppgaver ... det som vi prater om nå tar ganske stor plass i hodet mitt i forhold til hva det egentlig burde ... i forhold til hvor mange timer jeg har musikkterapi kontra hvor mye jeg driver med dette ...» (Musikkterapeut).

Samtidig så påpeker en leder hvordan de ikke har de dårligste rammebetingelsene og opplever at de forvalter dem på en god måte slik at de får mest mulig ut av de rammene de har.

### 5.1.2 Med et kritisk blikk

Når vi skal undersøke på hvilken måte musikkterapeuten/terapien kan bidra i lys av mobbeforebyggende arbeid, spesielt med tanke på barnehagens allmennpedagogikk, er det altså rammefaktorer omkring det rent organisatoriske som også gjør seg gjeldende. Her må vi vende blikket bort fra musikkterapiens egnethet og mer mot de praktiske mulighetene som finnes eller ikke finnes, med tanke på å kunne utnytte de ressursene som informantene viser til ligger i musikken og musikkterapien.

En av mine informanter påpeker hvordan han/hun tror at grunnen til at musikkterapeuten ikke jobber mer med dette i barnehagesektoren på den ene siden handler om personlig kompetanse, interesse og engasjement, og kunnskap og bevissthet på den andre siden. Samtidig så poengterer denne informanten at på grunn av hans/hennes engasjement for dette temaet, fører det til at arbeidsoppgavene blir for mange. Dette viser til at det kan komme ned til personlig interesse, engasjement og bevissthet omkring mobbeforebygging, men også at det på den andre siden er lovpålagte tjenester som har førsteprioritet i henhold til musikkterapeutens ressurser på fagsentret, og da blir det lite muligheter igjen for å bruke musikkterapeuten i annet arbeid ute i barnehagen. Hvis vi trekker problematikken et hakk høyere i systemet enn fagsentret, undrer jeg meg over hvilke kompetanse barnehagen egentlig trenger for å jobbe systematisk og målrettet med forebygging av mobbing? hva må til for at nulltoleranse for mobbing ikke kun skal være en teoretisk formulering, men også et praktisk anliggende?

I 2013 skriver daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen at en god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne. De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen.

"... et kompetent personale vil kunne se, anerkjenne og følge opp barna i deres utvikling. Å investere i de ansattes kompetanse er derfor å investere i barna" (Halvorsen, 2013:5).

Halvorsen påpeker at til tross for at de statlige midlene til kompetanse og rekruttering er mangedoblet og innsats fra alle aktørene i sektoren har resultert i flere ansatte med kompetanse til å arbeide i barnehagen, mangler det allikevel 4000 barnehagelærere og nesten halvparten av alle barnehageansatte har ikke kompetanse til å arbeide i barnehagen (ibid.). Dette underbygger også mine informanters problematisering av andelen ufaglærte i barnehagen. Jeg ønsker i denne sammenheng å stille spørsmål ved om det i tillegg til flere barnehagelærere, også bør vurderes å ansette en større andel andre faggrupper i barnehagesektoren som kan utfylle pedagogene?



Altså større fokus på tverrfaglige tiltak som kan bidra til å gi barnehagens kompetanse større bredde?

Thormod Idsøe ønsker opplegg som omfatter en mer systematisk oppfølging av barn gjennom gruppeopplegg i skolen ledet av spesialpedagoger, kommunepsykologer eller helsesøstre. Gruppelederne må få skolering og veiledning, og en økning av eksempelvis helsesøstres kompetanse i å lede denne type gruppetilbud både med tanke på mobbing, men også for barn med andre utfordringer, vil være et løft for utsatte elever i skolen. Gruppene skal jobbe med mestring og lære strategier for å takle utfordringer. Det skal ikke være *behandling* (Strand, 2013). Her argumenteres det altså med andre ord for å lære opp yrkesgrupper i kompetanse som er en del av musikkterapiens hoveddomene, da den med musikk som medium orienterer seg mot ressurser og en salutogen helse.

Det er nok varierende hvor mye kunnskap som finnes omkring musikkterapeutisk kompetanse i Norge i dag, og jeg tenker at det med tanke på pedagogiske arenaer som skole og barnehage, kan være interessant å se på om nettopp syn på, og holdninger til terapi-begrepet setter begrensninger for hvor musikkterapiens kompetanse anses som viktig. Som vist i teorikapitlet problematiserer Grimsbo (2011) terapibegrepet i henhold til musikkterapeutens muligheter for arbeid i barnehagesektoren. Terapi kan betraktes som et historisk og kulturelt belastet begrep. Grimsbo påpeker at hvis vi tolker terapi som behandling av sykdom, er det forståelig at personer stiller seg kritisk til bruk av musikkterapi i barnehagen. Asphol (2007) sier at det er synet på hvordan man kan jobbe med barn som avgjør om det ansettes musikkterapeut i bydeler og kommuner (Asphol, 2007). Til tross for at det i Norge i dag tilbys to utdanninger der man kan ta master- og doktorgrad i musikkterapi, er det ofte få stillinger å finne (Grimsbo, 2011).

Mine informanter ønsker flere musikkterapeuter, de vil og ser fordelene med å bruke musikkterapeuten mer i den problematikken som her diskuteres. Mobbingens konsekvenser omhandler dyptliggende aspekter ved menneskets helse og livskvalitet og det gjør også terapiens formål. Hvis vi skal leve ut en nulltoleranse for mobbing i praksis, må ressursene settes inn så tidlig som mulig. Som barnets første sosiale arena, mener jeg barnehagen står ovenfor store utfordringer omkring problematikken, men ikke minst enorme muligheter til å gjøre en forskjell. Hvis dette arbeidet skal tas på alvor i barnehagesektoren, må det reflekteres over hvem som skal bedrive denne mobbeforebyggende praksisen. På grunn av de konsekvensene som mobbingen fører med seg, mener jeg at dette arbeidet alltid må betraktes som forebyggende fysisk og psykisk helsearbeid. I forebyggende fysisk og psykisk helsearbeid, trenger man kompetanse som arbeider med helsemål. I tillegg til at man trenger kompetanse

med fokus på helse mål, må man i barnehagen jobbe med disse målene gjennom et medium som skaper en likestillende arena der barn og voksne kan møtes og utforske individuelle og sosiale temaer i en delt sfære. *Slik* mener jeg, på bakgrunn av denne studien, at vi kan betrakte musikkterapien i de *vinduene av muligheter* som tidlig forebygging tilbyr.

### **5.3 Oppsummering og konklusjon**

*«Hvordan kan vi forstå musikkterapiens/musikkterapeutens evner til, og muligheter for å bidra inn i barnehagens allmennpedagogikk, i lys av mobbeforebyggende arbeid?»*

I lys av mobbeforebygging, kan vi forstå musikkterapiens/musikkterapeutens evner til, og muligheter for å bidra inn i barnehagens allmennpedagogikk på flere måter. For det første kan vi forstå *musikken* som et medium som bidrar til glede, mestring, følelsesmessige opplevelser, skaper deltakelse og fremmer et positivt felleskap tuftet på kreftene i mangfoldet. Studien påpeker hvordan musisk samspill i vid betydning kan bidra til å styrke barnets iboende musiske og sosiale egenskaper, ivareta primærsosialiseringens oppgaver, frigjøre kreativ aktivitet gjennom aksept for og mot til å bruke sin egenart, og styrke barnets salutogene helse.

For det andre kan vi forstå *musikkterapi* som *tiltak* på grunn av dens kompetanse om sammenhenger mellom musikk og helse, og derfor dens kompetanse til å tilrettelegge for, ivareta og fremdyrke disse perspektivene på musikk som kommer fram i denne studien. Denne kompetansen handler blant annet om musikkterapiens improvisatoriske grunnlagsfilosofi. Improvisasjon gjennomfører musikkterapien på mange nivåer og områder, og musikkterapien knyttes på grunn av dette sterkt opp mot kommunikative mellommenneskelige prosesser, selvets konstruksjon, og et av barndommens aller viktigste aspekter – nemlig *leken*. Musikkterapeuten kan i barnehagesektoren ha ulike roller, der han/hun kan være praktiker og jobbe direkte med barna, men også være veileder og rådgiver med tanke på temaer omkring musikk og helse, kommunikasjon og relasjon. Jeg mener dette viser til at vi gjennom en musikkterapeutisk tilrettelegging, får en musikkbruk som kan være en ressurs for barnehagen, når den skal fungere som en mobbeforebyggende arena.

Når det gjelder musikkterapien/musikkterapeutens faktiske muligheter, kan det se ut som det er en del hindringer i å skulle bidra mer i barnas hverdagslige omgivelser og da i barnehagens allmennpedagogikk. Mye gjøres som tidligere nevnt av de musikkterapeutene som jobber ved Barnehagens Pedagogiske Fagsenter, men de opplever at musikkterapeuten har ressurser som kunne ha blitt brukt mer i henhold til denne problematikken. Rammefaktorer av

ulikt slag nevnes som hindringer. Lederne og musikkterapeutene beskriver hvordan andre oppgaver kommer først i prioriteringen og at det nesten krever flere musikkterapeuter for å ivareta både det jeg kaller det «spesielle» og det «generelle» perspektivet. Hindringene er komplekse og jeg opplever også at det strekker seg lengre og høyere enn fagsentret. Det kan handle om avstanden fra mobbebegrepet og å bruke det i barnehagesammenheng. Det kan handle om forholdet til terapibegrepet og dets plass i barnehagen, det kan være mangel på kunnskap og bevissthet omkring musikkterapiens kompetanse eller det kan være musikkterapeutenes egen opplevelse av hva deres stilling skal inneholde. Jeg skal ikke her prøve å stadfeste noen av disse hindringene som absolutte, men når det gjelder barnehagen som mobbeforebyggende arena, vil jeg argumentere for at en økt satsning på bevisst musikkbruk og musikkterapeutisk tilrettelegging i barnehagen – ja et *musikalsk løft* – vil kunne fungere som en viktig faktor for kvalitetsarbeid i denne sektoren. Som snart ferdigutdannet musikkterapeut mener jeg at man må tenke mer tverrfaglig i henhold til å muliggjøre ansettelse av flere faggrupper i barnehagen. Ikke faggrupper som på noen måte skal erstatte pedagogene/barnehagelærerne, men utfylle, for å skape et *bredt* kvalitetstilbud. Dette krever velvilje omkring økonomiske spørsmål, en anerkjennelse av barnehagen som en viktig mobbeforebyggende arena, som kan knyttes til både fysiske, psykiske og samfunnsøkonomiske gevinster, samt økt bevissthet omkring musikkterapiens/musikkterapeutens kompetanse.

Denne studien bidrar ikke med empiri som kan generaliseres statistisk eller med signifikante funn rundt en kausal korrelasjon mellom musikkterapeutiske tiltak og bedring i mobbeproblematikk. Studien representerer derimot et kvalitativt bidrag inn i en høyst aktuell problematikk som jeg mener hungrer etter nye tanker og revolusjon i henhold til metoder og tiltak.

#### ***5.4 Det musiske skapende barnet – hele løpet!***

Det ligger noe spontant skapende og musisk i oss mennesker helt fra den gryende starten på livet. Denne egenskapen kommer tydelig til uttrykk i det lekende førskolebarnet. Til tross for anerkjennelsen av disse egenskapene som både individuell -og sosial helseressurs, opplever jeg ikke at de utnyttes fullt ut som nettopp det, i forebyggende arbeid med førskolebarn. Etter denne studien tenker jeg på alt det som kommer fram både i litteratur og funn omkring det som kan beskrives som «overganger» eller «brudd». Bjørkvold (1992, 2012) snakker om overgangen fra primær til sekundær intersubjektivitet og hvordan dette er en kritisk fase med tanke på å bevare den livsviktige intersubjektiviteten – felleskoden mellom barnet og verden. Beck (1990)

snakker om overgangen fra primær til sekundær sosialisering og problematiserer barnehagen som arena for ivaretagelse av den primære sosialiseringen, som krever stort fokus på nærhet og spontane ansikt-til-ansikt-møter. John Dewey (2000) snakker om friskheten i små barns reaksjon på verden, og spør hvorfor den så raskt svekkes. Hvorfor den dekkes til og erstattes av en slags mental preging. Wrangsjö og Trondalen (2012) refererer til Sundin (1995) når de påpeker hvordan barns spontane tendens til å leve i en sang-, dans- og musikkverden, avtar i samme alder som skolestart.

Hva er det som skjer i disse *overgangene* og *bruddene* som preger det spontane, trygge og kreative barnet? Kan også disse *overgangene* og *bruddene* si oss noe om bruddet med det empatiske, som mobbingen forutsetter?

En av mine informanter påpeker også hvordan fokus på elementer som blant annet emosjoner og musikk og helse i barnehagen er flott, men når barna kommer i skolen blir ikke elementene og arbeidet, videreført. Jeg vil argumentere for at dette viser til hvordan mobbeforebyggende arbeid krever *systemtiltak* dypt forankret i en holistisk tankegang og økologisk progresjon. Jeg mener arbeidet må ta utgangspunkt i, dyrke og vedlikeholde barnets iboende sosiale, empatiske, spontant kreative og skapende egenskaper. Mine informanter og litteratur knyttet til funn, mener jeg viser til hvordan musikk og musikkterapi er en del av, tar utgangspunkt i, og derfor kan jobbe med, kjerneelementer tilknyttet barns iboende egenskaper, som derfor på mange måter kan knyttes til det *musiske skapende barnet*. Gjennom en slik forståelse kan vi argumentere for at et større fokus på musikk som helseressurs i hele barns utdanningsløp, ved å vedlikeholde *det musiske skapende barnet – hele løpet*, også kan bidra til å vedlikeholde barns kroppslige medfødte sosiale kompetanse og forebygge mobbeproblematikk.

Jeg håper denne studien kan bidra til mer forskning på mobbing i barnehagen og dypere undersøkelser på hvor «forebyggingsskoen» må trykke, mer forskning og flere tiltak som i større grad belyser og utnytter musikken som helseressurs i arbeid med barn, og ikke minst musikkterapiens kompetanse i dette arbeidet. Jeg ønsker at studien oppleves som et viktig bidrag for mennesker som av ulike årsaker besitter muligheter for å fjerne noen av *hindringene*, slik at musikkterapeuten kan få en større rolle i barnehagens allmennpedagogikk. Jeg håper også at studien kan være et bidrag til å spre bevissthet til andre musikkterapeuter, omkring problematikken og deres mulighet til å påvirke.

Sist, men ikke minst håper jeg at studien i en bred betydning, kan fungere som et bidrag til å styrke kunnskap om og forståelsen av de estetiske fagenes uvurderlige betydning i *hele* barns utdanningsløp!

*Det musiske skapende barnet – hele løpet!*

## Litteraturliste

- Aftenposten (2014). «Jeg kan leke med skyggen min». Lokalisert 11.05.2015 på <http://www.aftenposten.no/meninger/Jeg-kan-leke-med-skyggen-min-7432757.html>
- Andersen, B. & Eide, O. J. (2011) *Barnehageliv*. Oslo: Cappelen Damm.
- Antonovsky, A. (1980). *Health, Stress, and Coping. New Perspectives on Mental Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Antonsen, F. (2014). *Det små barn frykter aller mest er å bli utestengt fra leken*. Forskning, mobbing.Barnehaugen.no. Lokalisert 10. mai 2015 fra (LINK).
- Arbeiderpartiet (2013). *Ny strategi mot mobbing*. Hentet 07.05.2015 fra <http://www.arbeiderpartiet.no/Aktuelt/Utdanning/Ny-strategi-mot-mobbing>
- Asphol, T. L. (2007). *Musikkterapeutens rolle i pedagogisk team*. (Hovedoppgave). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bakker, S. J. (1998). *Når gleder er målet: Musikk, lek og samhandling med barn og voksne som har omfattende funksjonshemminger*. Oslo: Ad Notan Gyldendal.
- Beck, C. W. (1990). *Det organiserte vanvidd*. Valset: opplandske bokforlag.
- Befring, E. (2007). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske samlaget.
- Befring, E. (2009). *Forebygging i en psykososial kontekst*. I Befring, E. & Tangen, R. (2009) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E., Smith, L. og Røkke, M. (et. al) (1995). NOU 1995: 26. *Barneombud og barndom i Norge*. Oslo: Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet.
- Bekkhus, M. (2012). *Resiliens - hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko?* Lokalisert 11. mai 2015 på <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Resiliens---hvorfor-klarar-noen-barn-seg-pa-tross-av-risiko/>
- Bergland, R (2006). *Hver dag hjelper musikken meg: En kvalitativ undersøkelse om musikklytting med helsefremmende virkning*. Oslo: universitetet i Oslo, institutt for musikkvitenskap.
- Bjørkvold, J.-R. (1992). *Det musiske menneske*. 2. utgave. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (2012). *Forord: Intersubjektivitet*. I: Trondalen, G. og Stensæth, K. (red.). *Barn, musikk og helse*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Bratterud, Å. og Emilsen, K. (2011). *Små barns rett til beskyttelse: Utvikling av tiltak for å styrke barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep mot små barn*. Rapport 18/2011, skriftserien til barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge. Trondheim:

- NTNU samfunnsforskning AS. Lokalisert 10. mai 2015 på  
<http://www.ntnu.no/documents/10293/d148ce14-28e5-47a8-9248-20e2b8826c8b>
- Bruscia, K. E. (2014) *Defining music therapy*. USA: Barcelona Publishers
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006).  
*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*.  
Lokalisert 11. mai 2015 på <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dewey, J. (2000). *Konstruksjon og kritikk/utdanning og samfunnsforandring*, I: Vaage, S. (red.). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg*. S. 233-261. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2009). *Barne- og Ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- FNs Barnekonvensjon (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Lokalisert 10. mai 2015 på <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Foreldreutvalget for barnehagen (FUB) og Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) (2014).  
*Hele barnet hele løpet – Mobbing i barnehagen*. Lokalisert 08. mai 2015 på  
<http://www.fug.no/getfile.php/2716120.1542.duwtrqwsca/Bakgrunn+Hele+barnet.pdf>.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag
- Gold, C., Mössler, K. A. (2014). *Uni Research Helse: oppsummerer forskning på autisme og musikkterapi*. Lokalisert 17. november 2015 på  
<http://uni.no/nb/news/2014/10/03/oppsummerer-forskning-pa-autisme-og-musikkterapi/0>
- Goleman, D. (1997) *Emosjonell intelligens - å tenke med hjertet*. Norsk utgave. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Grimsbo, E. B. (2011). *Musikkglede og tilhørighet ved hjelp av musikkterapi*. (Baceloroppgave). Trondheim: Estetisk linje, Dronning Mauds Minne.
- Hagtvet, B. E. og Horn, E. (2008). *Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket*. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. Kap. 28. Oslo: Cappelen Damm.
- Hallanger, H. M. (2013) *Opplevelsen av flyt sett i et helseperspektiv: En kvalitativ intervjuundersøkelse med deltagere på Taketina-rytmekurs*. (Masteroppgave). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Halvorsen, K. (2013). *Forord*. I: Kunnskapsdepartementet. *Kompetanse for fremtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. s. 5.

- Hansen, T. (2012). *Pedagogisk fagsenter – Fyllingsdalen*. Lokalisert 10. mai 2015 på <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/pedagogisk-fagsenter-fyllingsdalen>
- Hjardemaal (2011). *Vitenskapsteori*. I: Kleven, T. A. (red.). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Huttenlocker, P. R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Johns, U. T. (2012) *Vitalitetsformer i musikk*. I Trondalen, G. & Stensæth, K. (red.) *Barn, musikk, helse*. Oslo: NMH - publikasjoner.
- Kenny, C. B. (1996). *The Mythic Artery: the magic of music therapy*. Atascadero, CA: Ridgeview Publishing Company.
- Kirkengen, A. L. (2011). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kjevik, G. (2014). *Mobbing I barnehagen: Innvirkning av samfunnsstrukturens støttefunksjon og ansattes bruk av begrepet mobbing: en kvalitativ studie I et folkehelseperspektiv*. Norden: Nordic school of public health (NHV). (Masteroppgave). Lokalisert 10. mai 2015 på <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:783483/FULLTEXT01.pdf>
- Kleven, T. A. (red.) (2011). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub
- Knudsen, J. S. (2008). *Barns spontansang – læring, kommunikasjon eller «selvets teknologi»?* I Trondalen, G. & Ruud, E. (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH – publikasjoner.
- Kristoffersen, N. Jahren (2005) *Helse og sykdom*. I N. J. Kristoffersen, F. Nortvedt og E-A. Skaug (red.) *Grunnleggende sykepleie, bind I*. Oslo: Gyldendal Akademisk. S. 28-48 og 52-57.
- Kulset, N. B. (2014) *Voksne ødelegger barnas sangglede?* Lokalisert 11. mai 2015 på <http://norabkulset.com/2014/09/29/voksne-odelegger-barnas-sangglede/>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Manifest mot mobbing: et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Lokalisert 30. november 2014 på [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifestmotmobbing\\_20112014.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifestmotmobbing_20112014.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Lokalisert 30. november 2014 på



- <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Kvale, S. (2004) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek på alvor: førskolebarn og lek – en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malloch, S. N. (1999) *Mothers and infants and communicative musicality*. I *Musicae Scientiæ: the journal of the European society for the cognitive sciences of music. Special Issue 1999-2000*, s. 29-57. Lokalisert 11. Mai 2015 på [http://soundconnectionsmt.ca/docs/Communicative\\_Musicality\\_1999-2000.pdf](http://soundconnectionsmt.ca/docs/Communicative_Musicality_1999-2000.pdf)
- Marstal, I. (2008). *Barnet og musikken- om betydningen af at stimulere barnets musikalske potentiale*. København: Hans Reitzels Forlag.
- McMaster (1995). *Listening: A Sacred Act*. I Kenny, C. B. (1995). *Listening, Playing, creating: essays on the power of sound*. USA: State University of New York Press, Albany.
- Nergaard, K. og Hårberg, G. B. (s.a.). *Hva er mobbing?* Adla: Barne- og ungdomsarbeiderfag Vg2. Lokalisert 10. mai 2015 fra (LINK).
- Nilsen, A. B. (2014). *Hatprat*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nome, D. Ø. (2014a). *Mobbing – et forsøk på nye teoretiske perspektiv*. Studier i pædagogisk filosofi. Årgang 3, nr. 1, s. 40-54. Hentet 07.05.2015 fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf/article/view/13325/17542>
- Nome, D. Ø. (2014b). *Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom*. I *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*. 32. årgang, nr. 4. s. 65-78. NTNU: Norsk senter for barneforskning.
- Ommedal, M. (2014). *Med musikk i transitt: Ein studie om einslege mindreårige asylsøklarar si oppleving av fast deltaking i ei musikkgruppe*. (Masteroppgave). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Prete, E., Costabile, A., Palermi, A. L. og Bartolo, M. G. (2006). *Playing with sounds: intervention on bullying at school*. I: M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina, M. Costa (2006). *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition*. Bologna/Italy: The Society for Music Perception & Cognition (SMPC) and European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM).

- Rasmussen, T. (2000). *Social Theory and communication Technology*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Raver, C. og Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year old children*. New York, NY: National Center for Children in Poverty
- Rolvjord, R. (2008) *En ressursorientert musikkterapi*. I Trondalen, G. & Ruud, E. (2008) *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH – publikasjoner.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: teoretisk perspektiv på musikkterapi*. Oslo: Solum Forlag AS.
- Ruud, E. (2008). *Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi*. I Trondalen, G. & Ruud, E. (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek: Kompetanse for livet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Salovay, P. & Mayer, J. D. (1990) *Emotional intelligence*. Lokalisert 06. November på <http://dmcodysey.org/wp-content/uploads/2013/09/EMOTIONAL-INTELLIGENCE-3.pdf>
- Sosial- og helsedirektoratet (1998). Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skole ma. Lokalisert 10. mai 2015 på <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/419/Miljo-og-helse-i-barnehagen-Veileder-til-forskrift-om-milj%C3%B8rettet-helsevern-i-barnehager-og-skoler-IS-2072.pdf>
- Stensæth, K., Wold, E. og Mjelve, H. (2012). «Trygge barn som utfolder seg»: *De estetiske fagenes funksjon i spesialpedagogisk arbeid*. I Befring, E. og Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. S. 303-318. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stern, D. N. (2010a). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Stern, D. N. (2010b). *Vitalitetsformer: Dynamiske opplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og utvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stige, B. (1993). *Musiske Born: Ein tekst om improvisatorisk musikkterapi*. Sandane: Høgskuleutdanninga på Sandane.

- Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi: mellom kvardag og klinikk. I: Trondalen, G. og Ruud, E. (red.). *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH- publikasjoner.
- Strand, N. (2013). *Når barn blir fritt vilt*. Tidsskrift for norsk psykologforening. Vol. 50, nr. 3, s. 218-225. *Mobbing blant barn og unge*. Lokalisert 10. mai 2015 på [http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks\\_id=315946&a=3](http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=315946&a=3)
- Sveen, U. (2009). Flow Teori. I Store medisinske leksikon. Lokalisert 30. November 2014 på <https://sml.snl.no/flow-teori>.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Thuen, H. (2011). *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Tornquist, E. (2012). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trevarthen, C. og Malloch, S. (2009). *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. USA: Oxford University Press.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: En musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. Doktoravhandling for graden PH. D. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on Special needs Education*. Salamanca, Spain: World conference on special needs education: access and quality. Lokalisert 11. Mai 2015 på <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Valberg, T. (s.a). *Barns lyttepreferanser og musikalske utvikling*. Lokalisert 12.05.2015 på <http://home.uia.no/tonyv/publikasjoner/musikkutvikling.html>
- Wiker, P. V. (2004). *Hva er mobbing?* God skole – Når trygghet og godt læringsmiljø kommer først. Lokalisert 11. Mai 2015 på <http://www.godskole.no/mobbing-og-krenkende-atferd/hva-er-mobbing>
- Wrangsjö, B. og Trondalen, G. (2012). *Om självutveckling och känslöhantering I: Trondalen, G. og Stensæth, K. (red.). Barn, musikk og helse*. Oslo: NMH- publikasjoner.

# Vedlegg

## Vedlegg nr. 1. Tilbakemelding fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Rita Strand Frisk  
Norges Musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 12.11.2014

Vår ref: 40234 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40234</i>	<i>Musikterapi mot mobbing</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rita Strand Frisk</i>
<i>Student</i>	<i>Sandra Ingebretsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sandra Ingebretsen [chimie\\_89@hotmail.com](mailto:chimie_89@hotmail.com)

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM* NSD, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7031 Trondheim. Tel: +47 / 73 93 19 01. [kyrresvarna@svt.ntnu.no](mailto:kyrresvarna@svt.ntnu.no)

*TRIMSØ* NSD, SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 / 77 61 43 36. [nsdmaa@svi.uit.no](mailto:nsdmaa@svi.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 40234

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler at det presiseres hvorvidt de på bakgrunn av sin stilling og evt arbeidssted, vil være gjenkjennbare i publikasjonen. I så fall bør deltakerne få anledning til å lese gjennom bruk av direkte sitater eller lignende som kan knyttes til dem.

Vi anbefaler at studenten minner deltakerne om taushetsplikten før intervjuet igangsettes. Vi legger til grunn at taushetsplikten overholdes og at eventuelle eksempler avgis på en slik måte at tredjepart (barn eller foreldre) ikke kan gjenkjennes.

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

Forventet prosjektslutt er 01.08.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

## ***Vedlegg nr. 2. Informasjon- og samtykkeskjema***

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

#### ***” Perspektiv på musikkterapi i barnehagen; Musikk som ressurs i en mobbeforebyggende praksis”***

### **Bakgrunn og formål**

Skoleåret 2014/2015 skal jeg skrive min masteroppgave i Musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole. Jeg ønsker i denne sammenheng å utforske dine erfaringer, tanker og refleksjoner omkring mitt tema, gjennom en forskningsamtale.

*Temaet* for denne forskningsamtalen er barnehagemiljø, mobbing, forebygging og bruk av musikk.

Jeg ønsker å snakke med deg fordi du jobber innenfor Barnehagenes Pedagogiske Fagsenter. *Formålet* med samtalen er å trekke ut bevissthet, tanker og erfaringer omkring disse temaene hos personer som sitter med faglig ansvar i forhold til barnehager og/eller som arbeider med musikk på denne arenaen.

Forskningsamtalen vil som sagt brukes inn i en masteroppgave i musikkterapi for å undersøke erfaringer og tanker fra de som jobber i feltet og som et bidrag til å utvide forskerens egen forståelse omkring temaene.

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

I denne studien skal det gjennomføres en forskningsamtale (intervju) med tre ledere for Barnehagenes Pedagogiske fagsenter og tre musikkterapeuter om jobber på barnehagenes pedagogiske fagsenter. Forskningsamtalen varer ca. 1 time og den vil bli tatt opp på bånd og vil i etterkant bli skrevet ned av studenten/forskeren. Spørsmålene i samtalen er åpne og

konsentrerer seg rundt erfaringer, opplevelser, tanker og refleksjoner rundt oppgavens tema. Det vil ikke bli spurt om sensitive opplysninger.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I oppgaven vil det ikke bli oppgitt opplysninger som kan spores tilbake til enkeltpersoner. Jeg er først og fremst opptatt av det du har å si omkring disse temaene på bakgrunn av ditt yrke. Yrkestittel/sector er derfor det eneste jeg ønsker å si om informantene i den skriftlige oppgaven og i senere skriftlige og muntlige beskrivelser av prosjektet.

De eneste personene som har tilgang til opplysninger om hvem informantene er, er student/forsker og veileder. Lydopptakene av intervjuene skal bare høres på av forsker og veileder. Informasjon vil bli lagret på CD og det nedskrevne materialet vil bli lagret på en minnebrikke som oppbevares utilgjengelig for andre enn prosjektleder/forsker.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. august 2015. Anonymiseringen av materialet vil skje etter et alle intervjuene er gjennomført og materialet er nedskrevet. Etter innlevering og sensur på oppgaven vil alle lydopptak slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

<b>Student/forsker</b> Sandra Ingebretsen Tlf 48109832	<b>Veileder</b> Rita Strand Frisk Tlf:
--	--

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

# Samtykke til deltakelse i studien

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



### Vedlegg nr. 3. Intervjuguide musikkterapeuter

<b>Intervjuguide for Musikkterapeuter som jobber ved Bhg. Pedagogiske fagsenter</b>	
<b>Fase 1</b> <b>Rammesetting</b>	<b>1. Løs prat (5 min)</b> <b>2. Informasjon (5-10 min)</b> I samtykkeskrivet ble det informert om oppgavens og forskningssamtalens tema og formål, samt taushetsplikt, konfidensialitet og anonymitet. Før vi starter, er det noe mer du lurer på i forhold til dette?
<b>Fase 2</b> <b>Overgangsspørsmål (15 min)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvilke erfaring har du med bruk av musikk (terapi) i barnehagegrupper?<ul style="list-style-type: none"><li>- Tanker/refleksjoner om hensikt og formål?</li><li>- Tanker og erfaringer om barns opplevelse/reaksjoner på musikk i barnehagegruppen?</li></ul></li><li>2. Hvilke erfaring har du med mobbeproblematikk i barnehagen?<ul style="list-style-type: none"><li>- Opplevelser, tanker og refleksjoner?</li></ul></li></ol>
<b>Fase 3</b> <b>Nøkkelspørsmål (50-60 min)</b>	<b><u>Forebygging</u></b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvilke tanker har du omkring forebyggende arbeid mot mobbing i barnehagen?</li><li>2. Hvilke tanker og erfaringer har du med skriftlige retningslinjer og veiledninger som retter seg mot forebygging av mobbing?</li><li>3. Hvordan opplever du at forebygging av mobbing blir håndtert i barnehager i dag?</li></ol> <b><u>Musikk (terapi)</u></b> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Sosial kompetanse trekkes frem som sentralt i en mobbeforebyggende praksis. Jeg har i min oppgave valgt å forholde meg til dette paraplybegrepet gjennom to underkategorier:<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Det optimale selvet;</b> som inneholder</li></ul></li></ol>

	<p>begreper som selvkontroll, selvheldelse, selvtilitt og selvøvelse. Jeg karakteriserer dette som evnen til å forstå, respektere og samhandle med seg selv.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Empati</b> er det andre aspektet ved den sosiale kompetansen som i denne sammenhengen karakteriseres som evnen til å forstå, respektere og samhandle med andre.</li> </ul> <p>Så mitt spørsmål er: Kan musikkterapi og eventuelt hvordan mener du musikkterapi i barnehagegrupper kan være et verktøy for å styrke de ulike sidene av den sosial kompetansen?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Hvordan opplever du at musikk blir brukt i barnehager i dag?</li> <li>6. Hvilke erfaringer har du med andre musikkterapeuter som jobber i barnehagesektoren, og da hva de fokuserer på/jobber med?</li> <li>7. Har du noen andre synspunkter på hva musikkterapi/terapeutene kan bidra med i lys av mobbeproblematikk og forebygging i barnehagen?</li> </ol>
<p><b>Fase 4</b> <b>Oppsummering (15 min)</b></p>	<p>Oppsummer viktige poeng i samtalen.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Har jeg forstått deg riktig?</li> <li>2. Er det noe du vil legge til?</li> </ol> <p><b>Tusen takk for ditt bidrag til dette prosjektet 😊</b></p>

## Vedlegg nr. 4. Intervjuguide ledere

<b>Intervjuguide Ledere ved Bhg. Pedagogisk Fagsenter</b>	
<b>Fase 1</b> <b>Rammesetting</b>	<b>1. Løs prat (5 min)</b> <b>2. Informasjon (5-10 min)</b> I samtykkeskrivet ble det informert om oppgavens og forskningssamtalens tema og formål, samt taushetsplikt, konfidensialitet og anonymitet. Før vi starter, er det noe mer du lurer på i forhold til dette?
<b>Fase 2</b> <b>Overgangsspørsmål (15 min)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvilke erfaring har du med bruk av musikk i barnehagegrupper?<ul style="list-style-type: none"><li>- Tanker/refleksjoner om hensikt og formål?</li><li>- Tanker og erfaringer om barns opplevelse/reaksjoner på musikk i barnehagegruppen?</li></ul></li><li>2. Hvilke erfaring har du med mobbeproblematikk i barnehagen?<ul style="list-style-type: none"><li>- Opplevelser, tanker og refleksjoner?</li></ul></li></ol>
<b>Fase 3</b> <b>Nøkkelspørsmål (50-60 min)</b>	<b><u>Forebygging</u></b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvilke tanker har du omkring forebyggende arbeid mot mobbing i barnehagen?</li><li>2. Hvilke tanker og erfaringer har du med skriftlige retningslinjer og veiledninger som retter seg mot forebygging av mobbing?</li><li>3. Hvordan opplever du at forebygging av mobbing blir håndtert i barnehager i dag?</li></ol> <b><u>Musikk (terapi)</u></b> <ol style="list-style-type: none"><li>4. Hva mener/tenker du musikk og tilrettelagte musikalske aktiviteter kan bidra med i en barnehagegruppe?</li><li>5. Hvordan opplever du at musikk blir brukt i barnehager i dag?</li><li>6. Hvilke erfaringer har du med musikkterapeuter som jobber i barnehagesektoren, og da hva de</li></ol>

	<p>fokuserer på/jobber med?</p> <p>7. Har du noen synspunkter om hva musikkterapi/terapeutene kan bidra med i lys av mobbeproblematikk og forebygging av dette i barnehagen?</p>
<p><b>Fase 4</b> <b>Oppsummering (15 min)</b></p>	<p>Oppsummer viktige poeng i samtalen.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Har jeg forstått deg riktig?</li><li>2. Er det noe du vil legge til?</li></ol> <p><b>Tusen takk for ditt bidrag til dette prosjektet☺</b></p>