

Værekraft: En begrunnelse for musikk?

Trine Lund Tverå
Kandidatnummer 108

Estetisk linje
Dronning Mauds Minne Høgskole

Veileder fordypning/linje

Morten Sæther

Veileder pedagogikk

Trude Kristiansen

Trondheim, april 2014

You are the music while the music lasts

T.S. Eliot

Innhold

1.0 Innledning	3
1.1 Problemstilling	3
2.0 Metode	4
3.0 Teori.....	7
3.1 Hva er musikk?	7
3.2 Værekraft	8
3.3 Det musikalske menneske.	9
2.4 Musikk og pedagogikk – et historisk tilbakeblikk.....	11
2.5 Argumenter for musikk	12
3.6 Syn på barn	15
3.7 Pedagogens rolle	16
4.0 Drøfting.....	18
4.1 Musikk og værekraft i barnehagen:.....	18
4.2 Musikalitet i barnehagen	20
4.3 Musikkens begrunnelser	22
4.4 Historien i dag.....	24
4.5 Pedagogen i barnehagen	25
5.0 Konklusjon.....	28
6.0 Litteratur.....	29

1.0 Innledning

Det er mange som kan ha et behov for å legitimere musikken i barnehage, skole og samfunnet generelt. Jeg ville med denne oppgaven se nærmere på argumentene som ble brukt og hvordan musikken kan brukes i barnehagen. Argumenter for hvorfor musikk er mange og jeg vil trekke frem noen av dem i oppgaven. Myten om Mozart effekten er spennende. Selv om det ikke finnes noen vitenskapelig grunnlag blir musikkens transeffekt blir det fortsatt brukt som en begrunnelse for stimulere barns læring. Andre argumenter som blir brukt er bedre sosial kompetanse, musikk fremmer språkutvikling og musikk som kultur. Jeg vil også presentere ett eget argument – værekraft. Værekraft er for de fleste et nytt begrep, men jeg mener det passer. Værekraft er den verdien menneske har i kraft av seg selv (Lund, 2008).

Tenk deg at du setter på yndlingsplata di. Den du alltid kommer tilbake til. Du står midt på stuegulvet og du kjenner hvordan musikken påvirker deg. Den tar deg med, og du begynner å bevege på deg, kanskje danser du? Kanskje synger du til musikken? Kanskje står du helt stille og bare er i ett med tonene? Du kjenner at alt annet faller bort og du gir deg hen til musikken og i et kort øyeblikk er det ingenting annet enn deg og opplevelsen av musikken som teller. Dette er for meg værekraft. Det er dette som er utgangspunkt for denne oppgaven. Er det rom for værekraft som et argument for musikk i barnehagen?

Jeg kunne ha byttet ut *musikk* med *kunst* i tittelen på oppgaven. Det er ikke bare musikken som jobber for legitimering i skole og barnehage, men alle kunstfagene. Jeg velger derimot å skrive om musikk spesielt fordi det er min interesse ligger og her jeg opplever min egen værekraft.

1.1 Problemstilling

Jeg ville se nærmere på hvordan musikken er mer enn bare et objekt som er fjernt fra oss, men en del av det å være menneske. Jeg vet ikke om en eneste person som ikke på en eller annen måte har musikk som en del av sin tilværelse i livet, selv om interessen er ulik. Musikken er for meg en grunnleggende del av det å være menneske. Problemstillingen min er laget med dette som en baktanke, men også med et mål for å undersøke om værekraftbegrepet lar seg overføre til barnehagen. Jeg har i tillegg sett på ulike begrunnelser for musikken for å kunne ha noe å diskutere opp mot. Problemstillingen er som følger:

Hvordan begrunner vi musikkens værekraft i barnehagen?

2.0 Metode

Jeg har valgt en teoretisk tilnærming til problemstillingen. Jeg var interessert i et bredt teoretisk perspektiv og så det derfor lite relevant å undersøke hva *en* person mener om problemstillingen. Jeg har derimot hatt fokus på diskusjon med andre, og har gjennom denne prosessen hatt mange uformelle samtaler med medstudenter, familie, venner og kolleger. Her har jeg stilt de samme spørsmålene; hva er musikk? Og hvorfor musikk? Og hvorfor musikk i barnehagen? Svarene har vært varierte ut fra hvilken forutsetninger og interesse de enkelte har til temaet. Jeg har for det meste brukt dem til inspirasjon for egen refleksjon, men har et par ganger tatt deres tanker direkte inn i oppgaven, da jeg mener de er relevante.

Jeg har også deltatt på en debatt arrangert av Norges musikkhøgskole og Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for estetiske fag på litteraturhuset den 6. mars 2014. Temaet var *Hvorfor kunstfag i skolen? Debatt om kunstfagenes verdi i norsk skole i Pisa-tider*. Debatten engasjerte og flere måtte forlate lokalet og ta til takke med å stå på gangen. I panelet satt Svein Sjøberg, professor i naturfagenes didaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, Sigrid Røyseng, professor ved Institutt for kommunikasjon, kultur og språk, ved BI, Hans Ole Rian, forbundsleder i MFO – Musikernes fellesorganisasjon og Forbundet for utøvende kunstnere og pedagoger, Ulrika Bergroth-Plur leder for Musikk i skolen, Helge Øye, prosjektleder i Oppland fylkeskommune og medlem av det regjeringsoppnevnte Ludvigsen-utvalget, samt Øivind Varkøy, professor i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Debatten ble ledet av Ida Habbestad, redaktør av ballade.no og musikkanmelder i Aftenposten (Litteraturhuset.no, 2014).

Debatten satt i gang mange tanker og jeg brukte mye tid på å «fordøye» den. Jeg trekker inn direkte sitater inn i oppgaven, men disse sitatene kommer fra mine egne notater fra debatten, og jeg kan ikke være helt sikker på om jeg har fått alt ordrett med meg. Jeg har kommet over en artikkel på Utdanning.no som referer til debatten, men den er veldig generell og det er vanskelig å henvise til som direkte kilde.

Jeg har som forberedelse til denne oppgaven lest mye innen temaene, hva er musikk, hvorfor musikk og legitimering av musikken. I stede for å fordype meg i hva *en* teoretiker mener ønsker jeg å se på et bredt snitt på hva som er skrevet. Dette fordi jeg ønsker å gjøre meg opp en forståelse av ulike perspektiver. Jeg har gått inn i prosessen med et mål om å fremme musikk som en del av det å være menneske, og har derfor også søkt materiale som støtter denne teorien. Jeg har måttet, i løpet av prosessen, innstille meg og åpne opp for et mer

nyansert perspektiv. Slik at ikke oppgaven min ble et spørsmål om rett eller galt, men at begge sider kan være av betydning. Man kan heller være bevisst hvor ens eget fokus ligger.

Jeg har i tillegg brukt en del tid på å lese hva som står i ulike medier. Jeg er nysgjerrig på hvilke tanker og holdninger som finnes rundt dette temaet. Dette har jeg, på samme måte som de uformelle samtalene, brukt som utgangspunkt for eget refleksjonsarbeid. Denne oppgaven har krevd at jeg har måttet konkretiserer og sette ord på det som til å begynne med har vært veldig abstrakt og filosofisk. Metoden har fungert godt for mitt arbeid, men omfanget var større enn jeg kunne forutse. Jeg hadde en ide om at metoden skulle være behagelig da jeg ikke trengte å forholde meg til andre i prosessen. Jeg fant i midlertidig fort ut at jeg var avhengig av å reflektere over stoffet sammen med de rundt meg. Ikke bare for å få innspill til å jobbe videre med, men også for å kunne sortere tankene rundt materialet for meg selv.

I begynnelsen hadde jeg ingen spesifikke kriterier for valg av materiale. Jeg var åpen for alle innspill og nysgjerrig på alt jeg fant på nett, aviser og bøker. Senere, da oppgaven begynte å ta form, begynte jeg å plukke bort en del av materiale. Jeg har valgt i hovedvekt å ha med teorier og teoretikere med en viss faglig bakgrunn innenfor sitt fagfelt. Med dette mener jeg at jeg har valgt å ikke ta med blogginnlegg eller forumdebatter der deltagerne tilsynelatende driver med «synsing». Jeg ønsker presentere et faglig troverdig materiale, men også kunne vise at det er flere perspektiver på samme tema.

Det som har vært den største utfordringen har vært å kunne introdusere værekraft begrepet. Det er lite om ingen direkte teori rundt dette begrepet. Det som er skrevet, er skrevet med ett annet fokus og er ofte veldig filosofisk og litt «oppe i skyene». Anne Margrete Lund, damen bak begrepet værekraft, gikk bort kort tid i etter hun lanserte det. Hun rakk ikke skrive ned noe spesielt håndfast. Det vil si at ikke bare er det ikke skrevet noe, men det er heller ingen å spørre. Jeg har derfor måttet laget meg en definisjon ut fra det lille som er skrevet og hva jeg selv legger i det. Jeg har i prosessen gjort det til mitt eget.

Etikken er viktig også i en oppgaven uten intervju eller observasjoner. Jeg har et par ting jeg vil trekke frem. Det første er debatten. Jeg har som nevnt over brukt egne notater fra debatten. Jeg skrev dem underveis, og satt med ned samme kveld og renskrev dem. Jeg diskuterte også notatene mine med to medstudenter som også deltok, for å forsikre meg om at det jeg hadde oppfattet ikke bare var min, men en felles oppfatning av hva som ble sagt. Jeg kunne ha sendt en mail til de enkelte paneldeltagerne, for å få dem til å godkjenne utsagnene. Med oppgavens omfang og at dette var en offentlig debatt valgte jeg å ikke bruke tid på dette. Det må derfor

tas et forbehold i oppgaven at hver gang jeg refererer til debatten eller enkeltpersoner i debatten er det ut fra egne notater og egen tolkning.

Et annet etisk spørsmål kan være de uformelle samtalene jeg har hatt. Jeg har valgt bort intervju, og dermed også intervjuguide og dermed et valg om å være med eller ikke, og hvilke rettigheter de enkelte har. Jeg har valgt å bruke få direkte sitater eller meninger til enkelt personer, men har heller referert til meninger jeg ser som en gjenganger. Man kan spørre seg hvor riktig det er å trekke inn felles holdninger eller meninger da utvalget av samtalepartnere er så tilfeldig og lite gjennomtenkt. Jeg har valgt å begrense bruken av dette materiale, men føler likevel at det er relevant i ulike deler av oppgaven og velger da å ta det med.

3.0 Teori

Den største utfordringen med denne oppgaven har å sortere gjennom mengder med teori som grunnlag for temaet. For å nærme meg problemstillingen har jeg i første del av dette kapitlet valgt å avklare begrepene *musikk*, *værekraft* og *musikalitet*. Videre presenterer jeg ulike argumenter for hvorfor musikk? Samt et tilbakeblikk, hvordan har musikken blitt sett på fra ulike pedagogiske perspektiver. Jeg finner det også relevant å se på hvilket barnesyn vi har og hvilken rolle vi som pedagoger har når vi møter barnet og musikken i barnehagen.

3.1 Hva er musikk?

Musikk er ikke tonar men mennesket: når det fyller tomrommet med sitt nærvær

(Versto, 1995:24)

Ja hva er så musikk? Musikken kan være vanskelig å definere med ord, for er ikke musikken til der ordene ikke strekker til? Fra et fenomenologisk perspektiv er musikk uten mennesket lite interessant. Musikk har ingen verdi før det blir møtt av et individ. Fagerheim (2012) mener at kunsten har en relasjonell verdi og uten samspill med et levende individ har den ingen betydning. Musikken krever en form for medvirkning fra mennesker for å eksistere (ibid). Fra dette perspektivet må man vil man kunne argumentere at fordi musikken er så tett knyttet til menneske må musikken, som menneske, ses i lys av sine omgivelsene. Musikken vil da kunne sies å være situert i et kulturelt, historisk og sosial kontekst (Borgo, 2007).

Musikk er en kunstform som uttrykker seg gjennom lyd og stillhet disponert over tid (Pilhofer & Day, 2011). Edgard Varèse hevder at musikk er organisert lyd (Sæther, 2012). En trommeslager jeg har snakket med hevder at det må være en rytme eller en puls for at det skal være musikk. Man kan ikke synge en tone i dag og en i morgen og kalle det musikk. Mange definerer musikk som lyd, men kan musikken også være fravær av lyd, eller lyd i en annen form enn den vi oppfatter gjennom høresansen? En døv person kan oppfatte lydbølgene på en annen måte enn gjennom øret. Ludwig Van Beethoven skrev sin siste symfoni i 1824, han var på dette tidspunktet døv. Det vil si at han må ha forholdt seg til erfaringen av lyd, og skrev ned musikken han hørte inne i seg selv. Mange kan ha samme opplevelse av musikk på ulike nivåer. Knudsen (2008) kaller det en *indre musikk* – det som en gang var barnets spontansang. Mange kan kjenne seg igjen med det å ha en sang på hjernen. Man går å nynner på et refreng eller strofe om og om igjen inni seg selv.

Musikken kan sies å være en egen form for kommunikasjon, som ikke primært er forankret i det verbale språket. En musiker kan kunne påstå at musikken er et universelt språk som gir deg muligheten til å si det som ikke kan uttrykkes med ord. På likhet med musikken som kommunikasjon der ordene ikke strekker til, kan musikken også være en alternativ måte å kommunisere på der ordene ikke enda er på plass (Løkken, 2004). Barns spontansang kan ses på som kommunikasjon. Den kan fungere som en forløper eller være parallell til verbalspråket (Knudsen, 2008). Mange vil kanskje definere barnets spontansang som tilfeldige lyder eller pludring. Bjørkvold (2005) bruker begrepet det musiske menneske som en helhetlig syn på barnet og referer til barnets spontansang som en del av leken og som en måte barnet kommuniserer i leken.

«Musikk lærer oss å føle selve følelsen» (Tieck i Sæther, 2012). Dette er svulstige ord, men det er mange som bruker store ord når det kommer til musikk akkurat fordi musikken kan forsterke inntrykk og opplevelser man har i livet. Vår direkte kontakt med musikken går gjennom kroppen og følelsene. Lyden som består av lydbølger som blir mottatt av våre kropp og vi igjen tolker inntrykkene som appellerer til våre følelser. (Fredens i Kirk, 2001). Vi er selv med på å prege våre omgivelser med musikk med et mål om å påvirke vår emosjonelle tilsand i en eller annen ønsket retning (Knudsen, 2008).

3.2 Værekraft

Det var Anne Margrethe Lund som i 2007 først lanserte uttrykket *værekraft* i forbindelse med utdelingen av Arne Næss sin hederspris. Der bærekraft er samfunnets ytre evne til selvoppholdelse er værekraft menneskets indre versjon av det samme. Lund mente at mennesket har en indre økologi som inneholder våre åndelige, emosjonelle og fysiske ressurser (Aune, u.d.). Hvordan vi forvalter dem er avgjørende for egen selvoppholdelse. Værekraft handler for meg om å være levende – aktiv deltager i eget liv. Et grunnsyn om at menneskets væren, i alle faser av livet, er unik og verdifull i seg selv – uavhengig av hvem du er eller hva du gjør.

Musikken er ikke avhengig av værekraften og værekraften er ikke avhengig av musikken, men de kan utfylle hverandre. Lund (2007) mener at værekraft er det som gir energi og styrke for å fortsette, og at den enkelte må finne sitt oppdriftspunkt i livet. Musikken appellerer til både våre indre og ytre liv. Gjennom å tenke musikk koblet opp mot værekraft, forutsetter det at man har en tanke om at musikk og mennesket er knyttet sammen. Musikken er pr. denne definisjon ikke et objekt som står for seg selv, men kan ses på som et verb (Angelo, 2013),

noe man gjør. Smalls (1996) sitt uttrykk *musiccking* (musisere på norsk) virker passende. Musisering ses på som en sosial interaksjon der alle parter, musiker som lytter, er aktive deltagere i musikkopplevelsen.

Musikks værekraft kan sammenlignes med å ha en opplevelse av å være i *flyt*. Men i motsetning til (Csikszentmihalyi, 1991) sin flytsonemodell er koblet opp mot prestasjon ved å kombinere utfordring og mestring for å oppnå flyt og utvikling, er værekraft i musikken et møte som ikke handler om prestasjon, men om å menneskets væren i øyeblikket. For meg handler det mer om Knudsens (2008) definisjon på flyt, som et opplevelseshom tørt for logisk eller rasjonelle tanker. «Det handler ikke om å treffe tonen eller være i kontakt med metronomen, men om å treffe øyeblikket og være i takt med livet» (ibid:163). Ifølge Shultz har musikken sin egen indre tid (Løkken, 2004). Det spiller ingen rolle om du utøver eller lytter til musikken, det er opplevelsen av musikk som er i fokus.

Elin Angelo (2013) stiller spørsmålet – er musikken i eller utenfor mennesket? Er det menneskets spill eller mennesket vi hører når vi hører på musikk? Det musiske ligger så nært det å være menneske at man kan ikke skille det ene fra det andre (Bjørkvold, 2005). Merleau-Ponty (1994) hevder at små barn ikke har kropp, men *er* kropp. Den levde kroppen kan ikke ses som å være objektiv (ibid). Barnet har en tilstedeværelse og erfaring i livet som er forankret i barnets egen kropp. Allerede fra fødsel av kan vi se at barnet reagerer med bevegelse når det møter musikk (Sæter 2012). Torill Visst (2009) hevder at vår eneste tilgang til musikk er gjennom vår egen opplevelse av musikken. Det blir derfor vanskelig å skille musikken fra opplevelsen av musikk (ibid).

3.3 Det musikalske menneske.

Mange jeg har snakket med vil ikke forteller at de ikke regner seg selv som musikalske. Dette grunner ofte i en oppfatning om at man må ha talent og ferdigheter innen utføring av musikk for å kalle seg musikalsk. De som kaller seg for musikalske har ofte et bredere forståelse av hva musikk er (Angelo, 2012). Amerikaneren Carl E. Seashore (1866 – 1949) utviklet den første testen for musikalitet i 1919, hvor han stilte fem krav til en musikalsk person. Den første og viktigste var å kunne oppfatte lyd (Kirk, 2006). En musikalsk person måtte også kunne huske og forestille seg en lyd, bli emosjonelt påvirket av lyd, tenke og løse musikalske problemer ved hjelp av lyder og gi uttrykk for opplevelser ved å skape eller utøve musikk (ibid). Dette var bygd opp som et hierarki, oppfylte man ikke et krav, var det ingen poeng i å teste neste (Angelo,2012). Denne testen er blant annet problematisert ut fra at den kun tar høyde for en vestlig musikalitetsforståelse. Den tar også høyde for en voksen musikalitets

forståelse da Seashore mente at musikkopplæring for barn under åtte år var bortkastet, og kunne i verste fall være skadelig for barnets videre utvikling av musikalitet (ibid). Seashore mente arv var avgjørende for musikalitet, men arven kunne best utvikles i et godt miljø (Kirk,2006).

James Lockhart Mursell (1893 – 1963) hadde et ganske annet syn på musikalitet (Angelo, 2012). Han mente at man ikke kunne måle musikalitet i en test, da musikaliteten var en del av menneskets helhetlige personlighet. Man kunne ikke etter Mursell sin mening teste en evne eller talent isolert. Mursell mente at noe kunne komme av arv, men hovedgrunnen til menneskets musikalitet kommer av påvirkning gjennom oppvekst og opplæring (ibid).

Sture Brändström deler musikalitet i to retninger; *relativistiske* og *absolutte* orienteringer (Angelo, 2012). Den absolutte musikalitet er en medfødt evne forbeholdt noen få, det er noe du enten har eller ikke har. Dette bygger opp omen forståelse av musikalitet jeg ofte har møtt på, der mange definerer seg som ikke musikalske. Den relativistiske retningen er derimot en bredere forståelse av musikalitet, det handler først og fremst ikke om evner til å spille eller synge, men anser menneskets musikkglede og barnets spontansang som musikalitet på linje med den skolerte musikeren (ibid). Den relativistiske forståelsen av musikalitet er nok den som er mest gjeldene i barnehagen der man har en tanke om at alle skal ha like muligheter. Norsk skole har i rapporten; kunst og kulturopplæringen i Norge (Bamford, 2012) fått kritikk for å ha for liten fokus på talentutvikling, og heller en større fokus på bredde uten at alle blir med av den grunn. Selv om dette er ment for skolen kan det likevel ha noe for seg i barnehagen?

Bjørkvold (2005) går vekk fra det musikalske menneske og bruker heller det musiske menneske. Dette tar utgangspunkt i en økologisk helhetstenkning, det bygger på en urkraft i oss (ibid). Musikken er med oss som menneske fra vi ligger på stallebordet til vi går i graven. Det musiske er ifølge Bjørkvold noe som er i menneskets natur. Han ser på det kunstneriske eller det musiske uttrykket som en selvrealisering fordi det er her menneskets kjerne realiseres. Det egentlige formålet er ikke musikken, men mennesket og dets lykke (Varkøy, 2004). Bjørkvold (2005) viser til helhetsbegrepet «ngoma» (som finnes i swahili og som opprinnelig betyr tromme, dans, fest). Han mener dette begrepet er mer dekkende om barnets helhetlige musiske uttrykksform og at det favner mer enn våre vestlige musikkbegreper gjør. Hvert mennesket eier en unik stemme, som er kun dette menneskets. Man kan si at akkurat denne stemmen rommer dette menneskets sjeleliv og erfaringsverden og derfor er hver enkelt stemme unik, vakker og ikke minst viktig (ibid).

2.4 Musikk og pedagogikk – et historisk tilbakeblikk

Platon startet moroa, og siden har ingen hørt på noen

(Varkøy, 2014).

Over er det et utsagn fra Øivind Varkøy i debatten på Litteraturhuset. Han referer til at man gjennom tidene hele tiden har sett musikk som en viktig del av menneskets liv, men man også hatt et behov for å legitimere musikkens plass. Vi har en lang og rik tradisjon når det kommer til å begrunne musikk i spesielt i undervisning og pedagogisk sammenheng (Varkøy 2004).

Hvis vi skal se på musikkens historie blir det naturlig å se til antikken. Ikke for å ta hele musikkhistorien i detalj, men fordi det er mange som har latt seg inspirere av antikkens store tenkere. Bjørkvolds (2005) musiske menneske kan sies og knyttes dithen. Musikken blir i antikken med likhet til Bjørkvold sett på som en naturlig del av mennesket. Kroppens og stemmens bevegelse blir sett på som mennesket naturgitte glede (Varkøy, 2004). I antikken brukte man begrepet det musiske til mere enn bare tonekunst. Det var en tilværelsesform som handlet om språk, diktning og dans. Det musiske var med på å forme mennesket ved blant annet pedagogisk virksomhet (ibid). Aristoteles mente at musikken kunne fremme menneskets aretè, som var det menneskelige på sitt beste (ibid).

I tillegg til antikken er det tre pedagoger jeg vil trekke frem da jeg ser deres pedagogikk som fortsatt relevante. De representerer tre ulike retninger i dagens barnehager. Fredrik Fröbel (1782 – 1852) blir regnet som grunnlegger for den barnehagen vi kjenner i dag. Maria Montessori (1871 – 1952) er en annen pioner innen barnehagepedagogikken, og Rudolf Steiner (1861 – 1925) som er kjent her i Norge gjennom Steinerbarnehager og -skoler. Alle hadde de tanker om musikkens plass i pedagogikken, dog noe ulikt. Fröbel hadde en formening om barnets naturlige drifter og virksomhetstrang. Han ønsket med sin pedagogikk og kanalisere dem over i konstruktive aktiviteter, og musikken var en metode for dette. Han brukte musikk og bevegelseslek som et pedagogisk verktøy til å lære sosial adferd. Han lot barna blant annet marsjere for å lære dem å holde takten og innordne seg et fellesskap med regler (Kirk, 2006). Det er nok ikke mange barnehager i Norge som praktiserer marsj som en del av sin pedagogikk, men musikk som et instrument for å fremme sosial adferd er fortsatt et argument som er like aktuelt.

Montessori hadde en tanke om at barna selv skulle vise vei, og pedagogens rolle var å sørge for materiale slik at barnet selv kunne utvikle seg (ibid). Hun tok utgangspunkt i Fröbel og barns medfødte virkelyst er også for henne grunnlag for pedagogikken. De hadde litt ulik syn

på hvordan man skulle bruke musikken i barnehagen. Fröbel brukte ikke instrumenter med barna, han ønsket at alt skulle ta utgangspunkt i barnets egen kropp. Han mente at det å synge hadde en *foredlende* effekt på barna (ibid). Montessori derimot mente at det ikke var tilstrekkelig at barnet sang og hadde sangleker, de skulle også lære seg den store musikken – orkestermusikken. Blant det materiale Montessori bruke i hennes pedagogikk var spesielle musikkinstrumenter. Hun utviklet også et sanseprogram der barn skulle utvikle egen høre- og skjønnhetssans (ibid).

Steiner skiller seg litt ut. Han var i opposisjon til det materialistiske, og så mennesket som et åndsvesen. Han vektla estetiske fag ut fra et helhetlig pedagogisk grunnsyn. Steiner tok utgangspunkt i Schopenhauers teori om musikkens eller det musiske vesen. Steiner mente at menneske hadde tre bevisstilstander, Og kun en av den er kjent for mennesket. Den drømmende søvnen er delvis kjent, men den drømmeløse søvnen er som oftest ukjent. Man kan likevel gjøre den drømmeløse søvnen til en bevisst tilstand, og det er her i denne ånde verden at det musikalske tonehavet hører hjemme. Det er her de store komponister henter det de skaper fra egen sjel. Steiner mente at selv om denne tilstanden ikke er bevisst for alle er dette likevel grunnen til menneskets tiltrekning mot musikken. «... den fysiske musikk er kun et bilde af den åndelige virkelighed» (Steiner 1989 i Varkøy 2004). Han mente at i møte med musikken erindrer man egen ånde verden og føler seg derfor vel (ibid).

2.5 Argumenter for musikk

Det finnes mange argumenter for musikken. Det er ofte to hovedstandpunkter, å tenke at musikken har en instrumentell- eller en egenverdi. I debatten Hvorfor kunstfag i skolen ble akkurat dette dilemmaet tatt opp. Der var stort engasjement og alle var enige om at kunst var betydningsfullt. Debatten dreide seg om hvilke argumenter bruker vi om kunsten. Et av argumentene som gikk igjen var at hvis vi begrunner kunsten ut fra et nytteperspektiv, der kunsten har en instrumentell verdi, hva skjer den dagen man finner billigere måter å nå de samme målene? Hans Ole Rian leder i MFO forteller i debatten (2014) at for å komme i posisjon for å bli hørt i den politisk debatten må man først fremme kunstens nytteverdi. Deretter man kan snakke om egenverdi. Det handler om å komme i posisjon. Varkøy mener at nytte debatten virker ikke – på tide med en alternativ strategi. Til oppsummering stiller flere av deltagerne med samme spørsmål. Hvordan ønsker vi at en fremtidig skole skal se ut? Hvordan ønsker vi at det framtidens menneske skal se ut? Og hvordan ønsker vi at vårt fremtidige samfunn skal se ut? Er der et samfunn hvor kunstfagene er en del av barns barnehage- og skolehverdag?

«Hvis den musikalske erfaringen ikke skal sies å ha noen egenverdi, ligger verdien et annet sted enn i erfaringen selv.» (Varkøy 2012:43). Verdien ligger da utenfor musikken, og heller til hva musikken kan brukes til. Ta vennskap. Hvis vi kun velger å omgås personer ut fra et nytteperspektiv, altså hva de kan gi eller gjøre for oss, hvor mange venner har vi egentlig? (Øverenget, 2012). Vennskap er ikke først og fremst nyttig og har ikke et annet mål en vennskapet i seg selv. Kanskje derfor det gir slik mening (ibid). Samme kan sies med musikken, hvis vi kun er ute etter metode eller hvilken instrumentell verdi musikken har, hvilken glede gir den oss? Musikken for musikkens skyld er det som gir mening. Man kan derimot hevde at musikken har ulike «bivirkninger». Under vil jeg presentere ulike argumentasjoner på hvorfor musikk.

Mozart- effekten er et fenomen funnet opp av Alfred Tomatis. Han jobbet med å utvikle barnets lytteevne, noe han mente hadde en effekt på barnets læringsevne, kreativitet og sosial kompetanse. I 1993 ble det utført en studie av Gordon Shaw og Frances Rauscher som viste at studenter som hadde hørt på Mozart i ti minutter løste oppgaver bedre enn kontrollgruppen som ikke hadde hørt på musikk (Fredens i Kirk, 2006). Denne studien har blitt etterprøvd flere ganger uten samme resultat, men likevel lever myten om Mozart-effekten videre. Det finnes mange påstander; barn utvikler høyere IQ, rotter blir flinkere til å finne fram i labyrinter, og planter vokser raskere (Søderlind, 2007). Dette er blitt en urban myte som lever i beste velgående. Selv om den ikke lar seg etterprøve med samme glimrende resultat som av Shaw og Rauscher blir det fortsatt spilt Mozart for barn i håp om at de skal bli smarte (ibid).

Det er gjort lignede studier som sier at barn som hører på musikk har en effekt på andre fag. Den tyske professoren i musikkpedagogikk Hans-Günther Bastian har forsket i flere skoleklasser i Berlin over en periode på seks år. Han mente at grunnen til at elevene lærte bedre var blant annet at de fikk bedre selvtillit og ønsket å yte deres beste. Han mente også at elevene som hørte mye på musikk ble mer positivt innstilt til andre mennesker, nettopp fordi musikkundervisningens samspill krevde en sosial kompetanse (Fredens i Kirk, 2006) Denne undersøkelsen har ofte blitt brukt som bevis for transeffekten musikken har til andre fag, men er senere blitt kritisert for sin metode (Petersen, 2013). Det var blant annet flere utskiftninger av elever i løpet av de årene han forsket. Dermed var ikke grunnlaget likt fra begynnelse til slutt (ibid). Det er mange faktorer som kan ha innvirkninger på barns læring som for eksempel læreren, gruppedynamikken i de ulike klassene, familiene, sykdom, søvn og mye mer. Det blir derfor vanskelig å peke på en ting som gjør den avgjørende forskjellen for læring.

«Musikk og språk er begge redskaper for kommunikasjon, og begge er kulturelle ressurser» (Semundseth & Aalberg 2009:54). Utviklingen av talespråket begynner, ifølge Jederlund (2002), med det ikke-verbale vokaliseringene (Sæther, 2012). Altså den generelle kommunikasjonen med lyder som man har med sine omgivelser og ikke utformingen av de første ordene som man har tenkt tidligere (ibid). Musikken og språket er bygd opp av mange av de samme grunnelementene. Rytme, tempo, dynamikk, artikulering, frasering og form (Sæther, 2012) er alle relevante i det verbale språket som i musikken, men vi har kanskje et mer klart forhold til dem i musikken? For å lære språk må vi ha en bevisst inntoning og aktiv lytting. Derfor er vår musikalitet av betydning når vi kommuniserer med andre (Semundseth & Aalberg, 2009).

Henny Marie Koppen (2013), hevder at gjennom å bruke musikk i språkopplæringen kan gjøre det mer lystbetont og barnet vil lettere føle mestring. Hun konkluderer i artikkelen sin, *Musikk stimulerer språkutvikling*, at hvis man skal «satse på språkopplæring bør man satse på musikk, da musikken er en god inngangsport til språkopplæring» (ibid:). Musikkopplæring stimulerer fantasi og skaperglede. Tekst og musikk henger nært sammen, og rytmen og musikken kan stimulere evnen til å lære tekst utenat (ibid). Artikulering av ord er en annen gevinst. Gjennom sangtekster rim og regler får de enkelte barn øvd seg på ord og uttrykk om og om igjen.

Ved å fokusere på sosial kompetanse vil musikk i interaksjon med andre være naturlig å trekke frem, men også vår emosjonell kompetanse. I samspill med andre individer trenger man å kjenne sine følelser for å kjenne igjen dem hos andre. Ifølge Reimer (1989) er musikkundervisningens hovedfunksjon å hjelpe mennesker til å oppnå kontakt med sine følelseserfaringer (Vist 2009). Det finnes ifølge Schutz (1962) en sosial relasjon mellom deltagerne i musikken med ytterst komplisert struktur (Løkken 2004). En gjensidig form for inntoningsrelasjon der jeg'et og du'et blir et vi (ibid). Dette kan sies å være like relevant for samspillet som skjer mellom barn i en vid forståelse av musikk som hos musikere som for eksempel improviserer sammen. Løkken mener dette er en form for inntoning som er grunnleggende for alle relasjoner.

Når vi begrunner musikken i barnehagen er det en ting vi ikke kan se bort fra og det er det kulturelle perspektivet musikken har med seg. Kultur er menneskeskapt og omhandler alle deler av et menneskeliv. Rammepånet (2011) er klar på barnehagens rolle som kulturarena for barn, både som kulturarena og kulturformidler. Vi kan her dele inn i kultur for, med og av

barn (Danbolt og Enersvedt 1995 i Sæther, 2011). Kulturen *for* barn kan ses på som rent formidlende kultur. Det kan være forestillinger, konsert, bøker, kunst for barn, lekemateriale, tv, data, spill (Sæther, 2011), alt som er produsert for barn. Kultur med barn er, akkurat det; kultur *med* barna. I barnehagen kan det være prosjekter, leker, musikkaktiviteter der voksne og barn i fellesskap medvirker (ibid). Den siste er kultur *av* barn, her har den voksne ingen innflytelse, kultur av barn er gjerne med utgangspunkt i lek og en har en muntlig videreformidling (ibid).

«Barnehagen skal være en kulturarena hvor barnet er medskaper av egen kultur» (KD 2011:21). I barnehagen og barnekulturen står leken sterkt grunnfestet. Bjørkvold (2005) beskriver barnekulturens spontane sangutfoldelse nærmere lekens form og funksjon enn i en voksnes forståelse av musikk. Barns spontansang skjer, ifølge Bjørkvold (2005), uten voksen innflytelse og underlagt barnekulturens normer og regler. Som pedagog i barnehagen har man et ansvar for å være bevisst sin rolle som kulturformidler (KD 2011). Her kan vi også trekke frem tradisjon. Tradisjon kan forstås som kulturemner overført fra generasjon til generasjon (snl.no). Det kan være sanger, musikkleker, rim og regler som pedagogen vil formidler fra en generasjon til neste.

3.6 Syn på barn

«Barnesynet mitt vil alltid påvirke min måte å forholde meg til barna på, uansett hvor bevisst det måtte være»

(Åberg & Taguchi 2006:61)

Vi er i en tid med endringer når det kommer syn på barn. Dion Sommer (2003) kaller det et paradigmeskiftet. Vi går fra å se barn som objekt der barnet bli satt i bås, den voksne ståsted blir tatt for gitt, det blir generalisert og man tolker barnets intensjoner uten å se individet (Bae, 2007). Ved dette barnesynet har den voksne en oppgave med å oppdra og sosialisere barnet. I oppdragelsen er den voksne autoritær og ansvarlig. Ordet oppdra betyr å dra noen eller noe opp, det vil si at noen er der nede og skal opp på dette nivået. Sosialisere betyr «å gjøre sosialt», det vil si at man skal gjøre noe sosialt som ikke allerede er det (Sommer, 2006). Det å se barn som objekt vil si at vi ikke ser på barn som fullverdige mennesker med egne interesser, meninger og behov.

Nå jobber vi oss mot å se barnet som subjekt. Her handler det om å se individet i gruppen, barn er like forskjellige som oss voksne. Det handler om å respektere deres oppfatting av

verden og lytte til barnets språk, både verbal og nonverbalt. Å se barnet som et helt menneske og «ikke primitive skapninger som må sosialiseres og tuktes før de blir mennesker» (Bae 2006). Det handler ikke om å sosialisere et menneske, men å kanalisere det sosiale som alle mennesker er født med, inn i ett samfunn og inn i en kultur (Sommer, 2006). Her blir dannelsesbegrepet aktuelt å trekke inn. Det er i møtet med et annet individ at man formes som person. Her har begge parter påvirkningskraft. Sosial og intellektuell læring skjer i samhandling og samarbeid med andre (ibid). Det som er forskjellen på danning og oppdragelse er at danningen aldri slutter. Det er en prosess som starter den dagen du blir født og slutter først den dagen du dør. Det vil si at selv om barnet blir sosialisert inn i et samfunn og en kultur har barnet også en mulighet til å påvirke og forme sine egne omgivelser.

3.7 Pedagogens rolle

Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. Synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning. Å forstå barns ulike uttrykk er av stor betydning.

(Kunnskapsdepartementet, 2011)

Personalet skal med utgangspunkt i barnets alder og modenhet gi barn en reel mulighet til å medvirke i egen hverdag. Dette krever evne til å se og lytte det barnet gir uttrykk for. «Den pedagogiske virksomhet hviler på demokratiets grunn. Dette innebærer at vi aldri kan velge bort det å lytte til barna» (Åberg, 2006 s. 35). Her menes lytting som mer enn bare høre hva barnet verbalt uttrykker. «Lytting – det er det som forbilder oss til andre» (Rinaldi, 2005 i Tholin, 2008:94). Det handler om å være med i et fellesskap. I fellesskapet må vi lytte til hverandre. Det å lytte blir en metafor for å være åpen og sensitiv til andre (ibid). Daniel Stern kaller det *inntoning*. Det er en spesiell måte å lytte på og er karakteristisk for samspillet mellom barn og deres omsorgspersoner. Når vi lytter på denne måten tar vi inn mer enn ord, vi er åpen for andres unike væremåte, ulikhet og synspunkt. Når vi lytter på denne måten signaliserer vi interesse for andre mennesker, deres ståsted og budskap (Tholin, 2008). Dette er nært knyttet til Berit Baes anerkjennende væremåte, hvor man har en tanke om den andres rett til egen opplevelse (KD, 2006). For meg handler den lyttende pedagogikken om å kunne ta barnets perspektiv på alvor, være åpen for at deres forhold til omgivelsene og forståelse av verden er ulikt mitt eget, men verken mer eller mindre viktig av den grunn.

Som pedagogisk leder har man makt. Makt er for mange et ladet ord som er vanskelig å bruke i møte med barna (Tholin, 2008), men vi har et ansvar for å bevisstgjøre oss den makten vi har (Åberg & Taguchi, 2006). Makten er der som et faktum så det å ikke anerkjenne den kan ses på som et misbruk da det kan føre til ureflektert bruk av makten vi har. Makt krever at en er ydmyk i forhold til ansvaret en har (Meyer, 2005). «Det er forskjell på å ha makt over eller makt til noe» (Tholin, 2008:95). Selv om man ser på barn som likeverdige mennesker, må man likevel være bevisst den ulikheten som finnes mellom pedagog og barn. Pedagogen har erfaring, kunnskap, modenhet og kompetanse barnet enda ikke har tilegnet seg. Denne skjevfordelingen gir pedagogen en makt som må utøves moralsk forsvarlig. Den må ta hensyn til den som er svakest, som i barnehagen alltid vil være barnet (ibid). En slik ujevnhet vi har i møte med barnet er definisjonsmakt. Dette kan være et barn som sier *jeg liker ikke grønnsaker* hvor den voksne svarer *jo det gjør du*. Her har den voksne definert på vegne av barnet uten å ta barnets egen synspunkt til vurdering. En annen situasjon som er velkjent i barnehagen er toddlerenes tromming på bordet. Her kan den voksne definere dette som musikk i fellesskap eller som bråk ved å enten la barna holde på eller å hysje ned. Man har makten til å definere på vegne av andre. Hadde man skulle gjort det for et annen voksen ville det vært absurd og utenkelig, og det er derfor det er viktig med yrkesetikk i møte med barna.

«Yrkesetikk dreier seg om en verdibevissthet som gjennom erfaringer i praksis gradvis blir tydeligere forankret i en selv» (Meyer, 2005:132). Det å kunne tenke etikk i det vi gjør i barnehagen er både viktig og vanskelig. Man må ha evnen til etisk refleksjon over handlinger. Det krever en kompetanse til å være bevisst egne holdninger, verdier og ferdigheter som vil ha innvirkning på praksis. Jeg vil støtte meg til Christoffersen (2005) definisjon som deler yrkesetikk inn i tre temaer – *møtet mellom mennesker, møte er handlingsorientert* og møte er fundert *i faglig kompetanse* (Tholin, 2008). I Barnehagen handler yrkesetikk i hovedsak møte mellom voksen og barn. I slike møter kommer våre verdier og holdninger til syne gjennom handlinger og væremåte. I barnehagen er arbeidet preget av handlingsgang. Det vil si at det er lite rom for å stoppe opp å reflektere og vurdere flere alternativer før man handler. Det er derfor essensielt at man på forhånd har et bevisst forhold til eget grunnsyn som er faglig og etiske fundert. Handlingene i barnehagen skiller seg fra handlinger privat i at det er ikke følelser eller sosiale relasjoner som er utgangspunktet. Det er en faglig kompetanse som er tilegnet gjennom utdanning, teori og praksis som er grunnlaget for arbeidet (ibid).

4.0 Drøfting

4.1 Musikk og værekraft i barnehagen:

Hvis et tre faller i skogen og ingen hører det, lager det da lyd? Dette er et kjent filosofisk spørsmål. Lyd er trykkbølger i luft og blir ikke til lyd slik vi kjenner før det treffer et øre. Vi kan stille samme spørsmål om musikken. Musikk uten menneske, er det musikk? Nå er dette en vanskelig problemstilling, for musikk er som oftest menneskeskapt og kan da ikke eksistere uten menneske. Man kan argumentere for at naturen lager musikk, som for eksempel fuglesang. Men det er vi mennesker som definerer fuglesangen til å være musikk. For fuglen kan det være et varselrop, lokkerop eller søkerop. Det er ikke musikk-kunsten som er formålet med fuglesangen. Det blir for meg ikke bare lite interessant, men også irrelevant å tenke musikk separat fra menneske. Det er derimot lettere å argumentere for musikk uten lyd. John Cage sitt stykke 4'33" er 4 minutter og 33 sekunder med stillhet. Her er blir den enkeltes opplevelse unik fordi det er avhengig av ens egen opplevelse i større grad enn et standard musikkstykke.

Hvis man i barnehagen skal tenke musikk ut fra et værekraft perspektiv vil det bli naturlig å ta utgangspunkt i barnet selv. Deres naturlige musiske væremåte og de signalene barna gir. Det handler om å se de små signalene barna gir. Man kan lett definere ut fra eget perspektiv og da ikke få med seg det barnet kommuniserer. *Se opp for maurene istedenfor å vente på elefantene* (Gambetti, u.d.). Dette handler om hvordan man jobber med prosjektarbeid i barnehagen, men jeg mener det passer fint her også. Hvis vi skal ta barnets værekraft i musikken på alvor må vi være der barnet er. Vi må gi rom for barnets egen musiske væren. Det handler om å være tilstede, men også trekke seg tilbake ved behov – gi barnet både det rommet og den støtten det trenger for å føle seg trygg på seg selv.

Værekraften er et opplevelsesrom – fri fra alt annet. Man kan sammenligne det med en flytzone som ikke krever prestasjon. Det er med likhet med musikken vanskelig å gi et bilde av hvordan værekraft ser ut eller hvordan det føles. Det er ganske abstrakt og jeg forventer ikke at barna skal gå rundt å være bevisst på egen værekraft. Det er heller ikke slik at vi voksne kan si «*se på lille Ola, se slik en værekraft han har*». Værekraft blir for meg et grunnsyn. Et grunnsyn som sier noe om hvordan jeg tenker om mennesket verdi – uavhengig av hvilken fase i livet man er. Et grunnsyn som også er der i planleggingsarbeid i barnehagen. Det handler om å gi rom til barnet. Det handler om å tilrettelegge for barnets opplevelser, men

med en forståelse om at jeg kan ikke kontrollere de. Det vil med dette grunnsynet være naturlig å legge opp til friere aktiviteter der barnet selv i stor grad er med på å påvirke.

Musikken kan, som nevnt over ha mange ulike definisjoner. En felles definisjon på hva musikk er, er heller ikke like spennende som spørsmålet hva er musikk for deg? I barnehagen vil dette utgangspunktet åpne opp for en vid forståelse av musikk. Det innebærer blant annet toddlerenes tromming og lydutforskning, og spontansangens lek med lyder. Både Bjørkvold (2005) og Knudsen (2008) er enige om at spontansangen er den del av barnets naturlige uttrykk. Ikke minst barnets *eget* uttrykk. Den er uten voksen innvirkning og knyttet både mot barns sosiale og kulturelle verden. Så det som for en voksen kan virke som babling eller bråk kan for barnet være en musikalsk uttrykk for sin sinntilstand eller sin væren der og da. Knudsen (2008) mener at barnets spontansang ikke i hovedsak er ment for andre, men for barnet selv – et utløp for selvets teknologi. Barn synger ikke for å tilfredsstille andre, men fordi det gir en noe. Dette er samme grunn til at musikeren spiller musikk; fordi man opplever en mening med musikken.

Lund (2007) mener at værekraft er det som gir energi og styrke. Mange kan ha opplevd å få energi av å uttrykke eller ta inn over seg musikken. Man bruker ifølge Knudsen (2008) musikken til å regulere seg selv. På lik linje som musikk kan gi energi kan musikken også tappe oss for energi. Det er ikke alltid jeg ønsker å høre på musikk. Det er heller ikke all musikk som gir meg energi. Her er det to problemstillinger som er aktuelle i barnehagen. Når og hvordan bruker vi musikken i barnehagen og har vi variert nok utvalgt til å treffe alle barna. Ta for eksempel CD-spillere. Den kan være et nyttig verktøy å bruke i barnehagen, barna kan selv med alder og modenhet lære seg å bruke den. Det man må være bevisst er når skal man sette på musikk, hvor skal musikken stå på og hva setter vi på. Jeg har flere ganger opplevd at musikk i barnehagen blir satt på i fellesrommet og står på som en bakgrunnsmusikk. Jeg kjenner selv hvordan musikken går fra å være noe jeg setter pris på til å bli noe som tapper meg for energi og stresser meg opp. Jeg klarer ikke å konsentrere meg med så mye lyd. Selv om jeg føler det sånn, kan jeg ikke fortelle hvordan barna føler det. Kanskje er de for små til å uttrykke det selv. Kanskje er det et eller to barn som, selv om de ikke uttrykker det, aktivt har et forhold til musikken som spilles. Jeg sier ikke at man ikke skal sette på musikk, men at man må reflektere over om barnet selv har en mulighet til å fjerne seg fra musikken hvis det har behov for det. Kanskje bør man sette musikken på et litt mer skjermet sted enn i fellesarealet?

Som en del av arbeidet til denne oppgaven har jeg som tidligere nevnt gjennomført en del uformelle samtaler. I disse samtalene har jeg kommet over en gjenganger i syn på barn og musikk. *Det er at ikke all musikk passer til barn.* Musikken skal være koselig eller hyggelig for barn. Med dette synet vil man da definere hvilken musikk som egner seg eller egner seg ikke for barn ut fra eget perspektiv. Jeg vil stille meg undrende til en ide om at det er kun en viss type musikk som egner seg til barn. Det blir for meg veldig generaliserende – som om alle barn er like på grunnlag at de er barn, og derfor liker samme type musikk? Hvis man skal ta barn på alvor må man også gi dem rom til selv å definere hvilken musikk som er for dem. Det vi kan gjøre er å ta inn et bredt spekter av musikk i barnehagen for bedre å ha en sjans til å treffe flere barn, og flere sider av barnet.

4.2 Musikalitet i barnehagen

Jeg har tidligere i oppgaven presentert ulike teorier på musikalitet, der det er en diskusjon om arv og miljø. Flere jeg har snakket med i den siste tiden kan fortelle at de ikke er musikalske. Ut fra Brändström (Angelo, 2012) sin teori om absolutt musikalitet er det få av oss som har evner og talent innen musikk. Men er det et behov for en absolutt tenkning av musikalitet i barnehagen? Jeg vil i hovedsak støtte meg til Brändströms relativistiske musikalitet der gleden av musikk kan ses på som musikalitet på lik linje med en skolert musiker. Ut fra dette synet kan man tenke at musikk er et potensiale i hvert individ som, i likhet med all potensial, bør utvikles til sitt fulle. Med en holdning om at noen er musikalske eller ikke, at dette er medfødt, vil det også ha en konsekvens for i hvilken grad man tenker at musikk i barnehagen er for alle.

Jeg ser ikke et poeng i å dvele ved diskursen arv og miljø i barnehagen, men mange har en formening om musikalitet på linje med Seashore (Kirk, 2006 & Angelo, 2012) og hans musikalitetstest. Enten kan du eller så kan du ikke. Hvis du ikke *kan* er det ingen poeng i å fortsette. Hvilke signaler gir vi ut med slike holdninger? Hvis ikke du kan noe med en gang kan du aldri? Nå var det ifølge Seashore ikke noe man kunne oppdage i førskole alder, han begynte ikke å utføre testene og musikkopplæring før barnet var fylt minst åtte år (Angelo, 2012). Jeg vil i barnehagen heller støtte meg på Bjørkvolds musiske menneske og helhetsbegrepet «ngoma». Her kan man se hele menneskets musiske væren og uttrykk, det som skjer uten på og i det indre liv. Small (1996) sin musisering er også relevant, tanken om at man *gjør* musikk. Musikken blir da knyttet til mennesket uavhengig av talent og kunnskap.

Å kunne musikk kan i vårt mediesamfunn fort bli koblet opp mot det å være stjerne. Eller superstjerne. Konseptene på TV er mange og man kan etter deltagermassen tolke det dit hen at mange ønsker sine 15 minutter i rampelyset. Barn med talent og evner for musikk i barnehagen må få rom til å utvikle dette. Som pedagogisk leder har man et ansvar å skille mellom anerkjennende væremåte der man er interessert i det som opptar barnet og dyrkelse av talentet. Dyrkelse av talent blir å ta fokuset vekk fra barnet og over på noe utenfor barnet. Man kan knytte barnets identitet opp mot dette noe som er større enn barnet selv. Den anerkjennende væremåte blir å ta utgangspunkt i barnet og interessen barnet har. Det kan sammenlignes med et barn som hele tiden får høre at det er fint på håret eller fine klær blir lært til å identifisere seg med dette. I motsetning til å bli møtt med en hilsen som sier noe om at det er hyggelig å se akkurat *deg*. Barnet i første tilfelle kan få inntrykk at det er det ytre som teller, og koble det opp mot egen selvbilde. Der barnet i det andre tilfelle kan føle seg sett og anerkjent for seg selv og egen væren.

Kan man her trekke paralleller til det musikalske barnet? I et samfunn der det dyrkes idoler, kan man i barnehagen skille talent og idol? Å kunne få anerkjennelse for den man er og rom for sine interesser er en del av det å føre en lyttende pedagogikk. Kan man her trekke inn værekraft? Ved å fjerne en absolutt tenkning til omgivelsene der man tenker at man enten har eller ikke har musikalitet gir vi rom til flertallet, men ved også gi rom til de som har talent, evner og interesser anerkjenner vi individet. Ved å fokusere på menneskets væren i musikken kan vi da gi rom for begge deler?

Min mann har gjennom hele sin karriere som musikkinteressert fått høre av omgivelsene at hans musikk er bråk. Han har en karriere bak seg som langhåret metal-fan og selv om håret ikke er like langt, er musikkinteressen den samme. Det å få definert musikken sin som bråk kan gjøre at man føler seg ikke forstått. Det å bli møtt med slike holdninger kan være tøft selv for en voksen mann som har hørt dette i 20 år. Tenk da hva det kan gjøre med et barn i barnehagen? Hvis jeg som pedagog har et snevert syn på hva musikk kan være, vil jeg med samme utgangspunkt definere hva musikk er for deg. Jeg vil ta eksempelet til Sæther (2012) om å bruke Arne Nordheim sine stykker i barnehagen. Mange ville nok ha sett på Nordheims sammensetning av lyder som tilfeldige og på kanten av hva som er musikk eller ikke. For trommeslageren som krever en puls eller en rytme kan dette være å strekke strikken langt, men for barnet kan akkurat denne musikken være nærmere egen utforskning av lyd og musikk enn en harmonisk sammensatt sang. Knudsen (2008) foreslår å utvide vår forståelse av sang for å få med seg spekteret av barnets spontansang. Jeg vil med samme utgangspunkt foreslå

en utvidet forståelse av lyd som musikk. Ved å fremme en åpenhet og en forståelse for at vi ikke er like. Slik at det du opplever som meningsfylt musikk trenger ikke gi mening for meg. Jeg kan likevel velge å respektere deg og din musikk, og vise deg interesse. Man kan aldri ta et annet mennesket sitt perspektiv fullt ut, men man kan alltid forsøke å forstå mer (Moen, 2004).

4.3 Musikkens begrunnelser

Musikken kan ha en instrumentell verdi, det vil si musikken kan brukes som metode for å oppnå et annet mål. Det kan være transeffekt til andre fag, stimulere språk eller sosialkompetanse. Hvordan vi definerer musikk, vårt syn på musikken og vårt syn på barnet vil ha en innvirkning på hvordan vi bruker og gir rom til musikken i barnehagen. Ser vi for eksempel på musikken som et nyttefag eller metode for språk vil vi vektlegge musikkaktiviteter som inneholder tekst, rim og rytme for bedre å kunne stimulere barnets språkutvikling. Er det den sosiale kompetansen vi vektlegger vil vi bruke musikk i samspill med andre. Her kan samlingsstunden være en naturlig arena. Vil vi fokusere på kultur og tradisjon vil formidling av musikk vi selv har et forhold til være nærliggende. Eller er det musikken som en del av mennesket? Da vil man kanskje ikke nødvendigvis planlegge musikk, men heller observere, gi rom og oppmuntre barnets naturlige musikalitet.

Ønsker vi at barn skal bli «smartere» eller kan vi sette på Mozart ved siden av andre aktiviteter, ikke for å se hvordan de responderer til musikken, men for å fremme læring. Man kan fra et forskerperspektiv argumentere for at Mozart-effekten er irrelevant eller utdatert, men myten lever fortsatt og det er gjort god butikk på dette. Det er til og med klinikker som har spesialisert seg på Tomatis sitt arbeid og bruker denne metoden i arbeid med autisme. Jeg vil derfor hevde at det er relevant å ha kunnskap om hva fenomenet inneholder for på en god måte møte forventinger og spørsmål om transeffekten av musikk.

Hvis vi skal begrunne musikkens værekraft i barnehagen kan vi ikke se bort fra den kulturen og tiden barnet er en del av. Rammeplanen (2011) sier at barnehagen skal ikke bare være en kulturformidler, men også en kulturarena for, med og av barn. Det betyr at barn selv skal ha mulighet til å skape kultur selv. Her er de kjente strofene som erteformelen som har vært i generasjoner. Kultur må også ses i lys av den tiden barnet lever i, og den vil da også være preget av de kulturuttrykkene som er nå. Jeg opplever ofte at voksne har et behov for å stille det opp mot hverandre – før og nå. Hva er best? Her kan det bli lett for den voksne å definere ut fra eget ståsted. Hva er det som kan få oss til å definere barns populærkultur som ikke bra

nok? Er det et smakshierearki som sier at jeg har god smak og du må læres god smak? Vil vi da med det samme si at barnekulturen ikke er kultur på lik linje med de voksnes kultur, har vi da laget en ny versjon av høy- og lavkultur? Barnekulturen er en kultur skape av barn, for barn, ofte med leken som en sentral del, men den vil alltid være preget av andre kultur uttrykk som er i tiden.

I en barnehage der barns værekraft i møte med musikken er prioritert vil man kanskje ikke like tydelig se på planene at fokuset er musikk. Dette fordi utgangspunktet er barnets egen musiske væremåte. Pedagogen har ikke kontroll over barnets opplevelser og kan ikke planlegge når barnet skal oppleve værekraft i møte med musikken, men man kan tilrettelegge. Man kan også oppfordre barnets egne musikkuttrykk. Har man en flirekonsert eller trommekonsert kan det å trekke seg tilbake og la barna selv få styre aktiviteten virke fornuftig. Man kan like fort ødelegge slike musikkuttrykk ved å hysje ned en slik konsert. Det krever en kompetanse om hva musikk kan være. Med fokus på musikkens værekraft må man også tørre å slippe kontrollen og gi barnet rom for selv å skape mening av en musikkopplevelse. Man ikke måle det, og man kan heller ikke være sikker på at barnet så det som en meningsfylt opplevelse. Dette krever en tillit til barnet som en som kan ta ansvar for egne opplevelser og definere hva som gir mening for det enkelte individ. Musikkens værekraft i barnehagen har mange likheter med den frie leken, da den er barnets egen. Det er lett å si at man skal satse på barns naturlige musiske vesen eller deres egen opplevelse for så sette seg ned med kaffekoppen eller skape rom for planlegging og møter. Selv om opplevelsen tilhører det enkelte barnet krever det likevel en tilstedeværelse av oss som pedagoger. Det krever først og fremst en kompetanse, men også å kunne være støttende og bekreftende ut fra hva det enkelte barns behov. Selv om rollen *utad* ikke alltid er like aktiv, betyr ikke at den ikke er aktiv. Noen ganger er det nok å bare være tilstede.

I diskusjonen om hvorfor musikk blir ordet egenverdi ofte brukt. Musikkens egenverdi, hva betyr det? Jeg har tidligere i oppgaven sagt at ut fra et fenomenologisk synspunkt har musikken ingen verdi uten et mennesket. For å påkreve musikken egenverdi må man se den isolert fra alt annet. Har musikk i et vakuum noe for seg? Har den en verdi i seg selv hvis jeg mener at musikk uten menneske ikke er av betydning? Det vil da bli musikk *for* menneske. Jeg vil støtte meg til Small (1996) sin teori om at musikken ikke er utenfor mennesket, men en del av mennesket. Hvis man tenker musikken som en del av mennesket blir da musikken en del av vår væren på lik linje med alt annet vi gjør. Vi er musikk. Jeg begynner oppgaven min med et sitat av T.S. Elliot som sier «You are the music while the music lasts». Man kan

kalle det flyt eller værekraft, men det handler om å gi seg hen til musikken, gå inn i et opplevelsesrom og å slippe alt rundt deg. Om bare for et øyeblikk gå inn i et nytt opplevelsesrom som er fritatt fra tid og rom slik vi kjenner det. «Barnet synger ikke for å treffe tersen, men for å treffe livet» (Bjørkvold 2005:99).

4.4 Historien i dag

Jeg har i teoridelen sett på hvordan musikken har blitt argumentert for i et historisk perspektiv. Da jeg begynte å skrive på denne oppgaven ville jeg ta med et historisk tilbakeblikk for å vise hvordan pedagoger som fortsatt er relevante i dag har argumentert for musikk. Jeg må innrømme at jeg har hatt et syn på nå og da som rett og galt. Det samme gjelder oss mot dem. Jeg har alltid sett på Steiner- og Montessoribarnehager som litt spesielle og ved siden av det som er aktuelt innenfor forskningsfeltene. Dermed gikk jeg inn i materiale for å finne en motvekt til mitt eget perspektiv. Det finnes i midlertidig mange gode argumenter for hvorfor musikk i opp gjennom tidene og for å unngå historieløs og ukritiske holdninger har man et ansvar om å kjenne historien (Varkøy, 2004). Jeg så fort at mange av de argumentene som ble brukt i dag stammer tilbake så langt som antikken. Jeg ser også fort at Steiner og Montessori sine teorier kan være inspirasjon på lik linje som Fröbel i en «hverdagsbarnehage». Fordelen med å la seg inspirere vil si at man ikke trenger å bruke alt innenfor en teoretisk retning, men plukke ut det en selv ser som relevant for eget grunnsyn og den pedagogikken man vil føre.

Hvis vi med denne holdningen ser nærmere på deres tilnærming til musikken ser man at man kan trekke linjer til denne oppgaven. Steiner kobler musikken opp mot den menneskelige sjel, og musikken er et fysisk uttrykk til vårt åndelige indre. Selv om Fröbel ønsket at barnet skulle marsjere for å lære seg fellesskapets regler, hadde han også en idé om at all musikken skulle komme fra barnets egne kropper. Som ifølge med Merleau-Ponty (1994) er utgangspunkt for vår oppfattelse av verden – barn *er* kropp. Montessori sitt ønske om at barnet selv skal vise vei er som skapt for et grunnsyn der værekraft står sterkt. Dette blir bare en liten bit av deres pedagogikk, men ved å kunne historien kan vi også lære av den. Både hva vi ønsker å videreformidle og hva som ikke passer oss.

Legitimering er en prosess som aldri tar slutt (Røyseng, 2014). Selv om man har hatt et behov til å legitimere musikken i alle tider, vil det likevel være et behov i fremtiden. I disse tider er debatten om musikk i barnehagen aktuell. Aldri har så mange ulike aktører hatt en slik interesse for hva som skjer i barnehage og skole. Barnet ses som en investering for

storsamfunnets fremtid. Debatten handler ofte om kompetansemål eller hva barnet må lære for å bedre forberede seg på skolegang. Det er ikke lenge siden en politiker ville senke skolealder fra 6 år til 5 år. Det er kunnskap, kompetanse og prestasjoner som er i fokus. Jeg vil med denne oppgaven fremme musikkens værekraft som en motvekt til dette. Værekraften kan være et argument for hvilket helhetlig menneske og samfunn vi vil satse på i fremtiden. Fremtiden er for meg ikke prestasjons-, kompetanse- eller kunnskapsløs, men det kan være rom og aksept for flere sider av en sak.

4.5 Pedagogen i barnehagen

Voksenrollen er hyppig brukt begrep om personalet i barnehagen, men hvilken kvalifikasjon er det å være voksen? I en avdeling eller base er de voksne ansatt i ulike stillinger, de har ulike roller og ulikt ansvar. Hvilken betydning har dette for barnet? Barnet skiller ikke direkte ut fra utdanning eller erfaring, men ut fra relasjon og tilknytning. Man kan argumentere for at utdanning og erfaring gjør at man blir bedre til å se barnets behov og lettere kan knytte gode relasjoner, men ofte er det kjemi som bestemmer hvem man får best kontakt med.

Rammeplanen vi har i dag nevnes *pedagogisk leder* 3 ganger og *personalet* 56 ganger. Vi kan ut fra dette tolke det slik at det blir, fra regjeringens side, stilt krav til hele personalgruppen og ikke bare pedagogisk leder. Dette gjør oppgaven som pedagogisk leder utfordrende og delt. På en side har du ansvar for pedagogikken i møte med barna samtidig som man på den andre siden har ansvar for at resten av personale skal følge rammeplanens bestemmelser. Barnet trenger voksne assistenter så fremt som pedagoger som ser deres intensjoner og ivaretar deres interesse. Selv om man skal være tydelig på hvor ansvaret og kompetansen ligger er det en realitet at man må ha med seg resten av personalet. Man klarer ikke jobben alene. Der er en annen realitet at det er pedagogen som er mest borte fra avdelingen i møtevirksomhet eller planleggingstid og man er da avhengig av gode medarbeidere som kan ta ansvar.

Å kunne reflektere over egne handlinger og holdninger er en stor del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette arbeidet er ikke noe som kommer naturlig for alle og som pedagogisk leder har man et spesielt ansvar for at alle i avdelingen være delaktig. Jeg mener sterkt at barns musikalitet og barns møte med musikken skal tas på alvor. Det krever at jeg som pedagog viderefremmer den kompetansen jeg har. Møte med barnets musikkuttrykk og musiske væremåte krever at man hele tiden har med seg et yrkesetisk perspektiv i det pedagogiske arbeidet. Det er en evigvarig prosess som krever at en har evnen til å trekke praksisen og handlingene opp på et etisk og teoretisk diskusjonsnivå. For så å trekke dem ned igjen og sette det ut til handling. Det krever en forståelse av at det hele begynner med en selv.

Jeg kan ikke forandre på deg, men jeg kan ta utgangspunkt i meg selv for å påvirke relasjonen vår.

Hvordan vi argumenterer for musikken kan ha en effekt på hvordan andre ser på musikk i barnehagen. Hvis vi får spørsmålet hvorfor musikk av omgivelsene må vi være bevisst vår egen holdning, våre argumenter, for det kan ha en innvirkning på hvordan musikken blir oppfattet av andre. Det er lett å argumentere for en instrumentell verdi. Musikk gjør barn smartere og hvem vil vel ikke ha smarte barn? Et behov for at alt innholdet i barnehagen skal være konstruktivt for noe, gjør at man argumenterer for musikken nytteperspektiv. Men må alt ha et fordi? I debatten på Litteraturhuset (2014) var det en av deltagerne som fortalte at det var utålmodigheten som gjorde at hun argumenterte for kunstens nytteverdi. En utålmodighet for at kunstfagene fortsatt blir nedprioritert. Hun var frustrert fordi debatten *hvorfor kunst* ga så få resultater. Jeg kan relatere meg til frustrasjonen og ønske om å bli hørt, men tenker likevel at man må være forsiktig med hvilke virkemidler dette fører med. Argumenterer man med musikk fordi kan dette ha en annen effekt enn det man ønsker. Man er selv med på å degradere sitt eget fag til en metode. Man velger å fremme resultatet musikken kan gi og ikke musikken i seg selv. Hvis jeg som fagperson argumenterer for musikkens nytteverdi selv om jeg egentlig mener det kommer i andre rekke må jeg være bevisst hvilke signaler jeg sender ut. Det kan virke skremmende, frustrerende og vanskelig å stå ovenfor en gruppe foreldre eller medarbeidere og argumentere for at musikken er viktig fordi jeg mener den er knyttet opp mot mennesket væren. Hvordan kan jeg forvente at de skal forstå? Men er det et poeng at de må forstå det? En av mine konklusjoner med denne oppgaven er at dette er et utfordrerne tema som kan være vanskelig å konkretisere med ord. Jeg tenker at det er kjempebra hvis foreldrene kjenner seg igjen og kan være med som støtte, men det kan ikke være et mål i seg selv. Målet er å legge til rette for slike opplevelser i barnehagen, og å ha gjennomtenkte, faglige argumenter i møte med foreldre og medarbeidere. Selv om barnehagen har et foreldremandat trenger betyr ikke at foreldrene skal være enige med alt som skjer i barnehagen. Det er klart ønskelig med engasjerte foreldre og foreldre skal ha medvirkning i barnehagen, men man kan likevel ikke velge vekk et fagområde i rammeplanen (2011). Kunst, kultur og kreativitet er et eget fagområde like fremt som de seks andre fagområdene. Det skal ha lik tyngde i barnehagehverdagen som et selvstendige fag og ikke kun som metode.

Her om dagen sto jeg i sentrum og ventet på bussen, på øret hadde jeg, som jeg pleier, musikk. Denne kvelden var det Valkyrien Allstars og jeg kjente hvordan musikken fikk meg til å bevege på meg. Jeg hadde lyst til å slippe tak og gi meg hen til musikken. Jeg hadde lyst

til å begynne å danse og synge. Men jeg behersket meg. For en voksen dame kan vel ikke stå på gata og danse til musikk sånn helt uten videre? Jeg ville sannsynligvis fått mange rare blikk. Da jeg ikke er så fri at jeg tør å slippe meg helt løs i offentligheten nøyde jeg meg med å trampe takten med foten. Jeg føyer meg her til sosiale konvensjoner og normer med en tanke om hvordan jeg selv oppfatter at det er «normalt» og forventet at jeg skal oppføre seg i en gitt situasjon. Dette var ikke tid og sted for bli i ett med musikken. Det fikk meg til å tenke på barnehagen, er det aksept og kultur for å ha voksne som gir seg hen til musikken og værekraft? Eller gjelder de samme sosiale konvensjonene og normene også her?

I denne oppgaven skriver jeg mye om musikken og mennesket tett knyttet sammen, og har med dette en forventning om det frie barnet som lever i øyeblikket. Men hva skjer når vi ikke kan gjøre det samme. Som pedagogisk leder i barnehagen er man i en posisjon der man fungerer som rollemodell ovenfor barnet, men også inn i personalgruppen. *Gjør som jeg sier, ikke som jeg gjør.* Hvis ikke jeg tør å ha et synlig forhold til musikken eller slippe meg hen til musikken hvordan skal jeg forvente at barnet skal kunne gjøre det samme? Og kan våre restriksjoner ovenfor oss selv være et hinder til barna, da dette kan føre til at våre normer og konvensjoner blir videreført? Kultur i barnehagen må skapes. Her kan voksne skape en kultur med barnet der det er rom for slike opplevelser med musikk. Voksen som barn. Voksne kan være til inspirasjon for barnet, men kan man forvente at alle skal slippe seg hen? Det også må læres, eller man må eventuelt avlære normer og konvensjoner som setter sperrer for den enkelte. Ved å aktivt jobbe mot å skape et trygt miljø der det ikke handler om å drite ut, men om kunne ha en frihet til å være seg selv. Man kan diskutere det på personalmøte, men de estetiske fagene krever at man kommer ut på *gulvet* og faktisk gjør noe fysisk. Dette krever kanskje trening vekk fra avdelingen først. Det trenger ikke være å danse til rask musikk. Værekraft til musikken kan like gjerne være å gi seg hen til rolig musikk, der man ligger helt stille og bare lar tankene vandre.

5.0 Konklusjon

Jeg har mange ganger observert min sønn tilsynelatende i «*sin egen verden*». Han kan sitte å leke og lage lyder. Det kan høres ut som en blanding av babling og sang. Det virker som om han er helt oppslukt i opplevelsen. Han synger ikke for å kommunisere med andre, han er eneste der. Han synger ikke for meg som observerer eller for å øve seg til å bli flinkere. Stemmen hans går opp og ned. Innimellom lydsetter han leken, andre ganger forteller han gjennom sang. Han kan gjennom noen minutter være innom mange ulike former for spontansang. Han virker å være et annet sted. Han er i rommet, i leken, i opplevelsen. Han er her, men han er ikke tilstede. Eller så er han veldig tilstede. I øyeblikket. Han lever i stemmen sin, i musikken han skaper. Han er nuets-skapning.

For meg er barnets værekraft en naturlig del av barnet. Som beskrivelsen over er barnets lek og musiske væremåte noe som allerede er der. Værekraft er i den forstand ikke noe revolusjonerende teori, kun et ønske om større innsikt og bidrag til refleksjon. Det er også et grunnsyn jeg ønsker å ta med meg videre i egen praksis. Hovedutfordringen med arbeidet har vært å ta det abstrakte og de store tankene og gjøre det til noe konkret og leselig. Det er vanskelig å komme til en konkret konklusjon i slikt arbeid, men jeg har tydeliggjort mine egne holdninger i denne prosessen. Jeg har konkludert med at værekraft er et begrep jeg kan ta med meg videre inne i arbeidet som pedagog, som del av mitt eget grunnsyn.

Det handler om et grunnsyn der musikken og værekraften tar utgangspunkt i individet og lager mening av det meningsløse. Værekraft i musikken skjer der musikken møter menneske. Der omgivelsene ikke lenger dominerer og opplevelsen av musikk er i fokus. For at dette skal kunne la seg gjennomføre må pedagogen eller den voksne være tilstedeværende, men ikke kontrollerende. Man vil også måtte ha en vid forståelse av hva musikk og musikalitet er. Det krever ikke bare kompetanse om musikk, men også en forståelse over at værekraften krever en tillitt. En tillitt til seg selv og sine omgivelser. Selv om opplevelsen er barnets egen, må vi som er i barnets omgivelser jobbe med å ivareta den tillitten gjennom en lyttende væremåte og etisk refleksjon.

Problemstillingen; *hvordan begrunner vi musikkens værekraft i barnehagen?* Har ingen fasit. Menneskets værekraft og musikken handler om individets opplevelse som tar utgangspunkt i den levde kroppen. I følge Merleau-Ponty (1994) er den levde kroppen ikke objektiv. Det vil si at kun du kan vite hvordan du opplever, alt jeg kan gjøre er å prøve å forstå.

6.0 Litteratur

- Aune, I. (u.d.). *Værekraft*. Hentet fra allgronn.no: <http://www.allgronn.org/varekraft/aml-varekraft.html>
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie. Doktoravhandling*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturoppføring i Norge*. Nasjonalt senter for kunst og kulturoppføringen.
- Bjørkvold, J.-R. (2005). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Borgo, D. (2007). *Sync or swarm - Improvising music in a complex age*. New York: Continuum.
- Cage, J. 4'33". <https://www.youtube.com/watch?v=zY7UK-6aaNA>
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow*. New York: Harper Collins Publishers.
- Dysthe, O. Hertzberg, F. & Løkensgard Hoel, T. (2010). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt
- Fagerheim, P. (2012). Musikalske praksiser i sosiale mellomrom. *Norsk tidsskrift for musikkforskning*.
- Gambetti, A. (u.d.). Hentet fra http://www.reggiokids.com/the_reggio_approach.html
- Kirk, E. (red.) (2001). *Musik & pædagogik*. Modtryk.
- Kirk, E. (red.). (2006). *Musik & pædagogik* (2. Utgave. utg.). Modtryk.
- Knudsen, J. S. (2008). Barns spontansang - læring, kommunikasjon eller "selvets teknologi"? I G. T. (red.), *Perspektiver på musikk og helse 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Koppen, H. M. (2013, Mars). Musikk stimulerer språkutvikling. *Første steg*.
- Kunnskapsdepartementet . (2011). Rammeplanen for barneagens innhold og oppgaver. Kunnskapsdepartementet.
- Litteraturhuset.no. (2014, Mars 6.). *Program Litteraturhuset*. Hentet fra Litteraturhuset: <http://www.litteraturhuset.no/program/2014/03/kunsthøgskolen.html>

- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur, Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag .
- Lund, A. M. (2007, Desember 14.). En værekraft i utvikling. (I. B. Rambøl, Intervjuer)
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens Fenomenologi*. (B. Nake, Overs.) Oslo: Pax Forlag A/S.
- Meyer, E. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen; praktisk refleksjon i handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K. (2004). *Nærmiljø og samfunn i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øivind Varkøy (red.), m. f. (2012). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Petersen, I. B. (2013, Februar 24). Bli man flinkere på skolen av å spille musikk? .
forskning.no.
- Pilhofer, M., & Day, H. (2011). *Music Theory For Dummies (2. utgave)*. New Jersey: Jhon Wiley & sons Inc.
- Sæther, M., & Angelo, E. (2011). *Barnet og musikken*. Oslo: Univerisitetsforlaget.
- Semundseth, M., & Aalberg, E. A. (2009, Mai 8). Skapende læring i norsk og musikk - sprusikk. *Utdanning*.
- Small, C. (1996). Musicking: A Ritual in Social Space.
- Søderlind, D. (2007, April 17.). Rekviem for Mozart-effekten. *forskning.no*.
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten - nye perspektiver. . I J. J. (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. . Oslo: Universitetsforlaget.
- store norske leksikon*. (u.d.). Hentet fra snl.no: <http://snl.no/tradisjon>
- Tholin, K. R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Varkøy, Ø. (2004). *Hvorfor musikk? - en musikkpedagogisk idehistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø., Øye, H., Digranes, I., Røyseng, S., Rian, H. O., & Sjøberg, S. (2014, Mars 06.). Hvorfor kunstfag i skolen? *Debatt om kunstfagenes verdi i norsk skole i Pisa-tider*.

Oslo: Norges musikkhøgskole og Høgskolen i Oslo og Akershus (Institutt for estetiske fag).

Versto, S. (1994). *Innfalda tid*. Oslo : Samlaget.

Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap : en studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. Norges musikkhøgskole.

Winsents, P. (Regissør). (2008). *Værekraft* [Film].

Åberg, A. &. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

