

Musikk og voksenrollen

«Hvordan skape trygghet og anerkjenne barn med bruk av musikk i barnehagen?»

Julie Søbstad Graadal

Kandidatnummer: 3009

Bacheloroppgave

BHBAC3910

Trondheim, mai 2020

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på mitt treårige studieforløp som student på barnehagelærerutdanningen hos Dronning Mauds Minne Høgskole. Det har vært tre krevende og lærerike år, som har gitt meg mange erfaringer som jeg kommer til å ta med meg inn i arbeidslivet.

I forbindelse med denne oppgaven ønsker jeg først og fremst å takke informantene som var villige til å dele sine tanker, erfaringer og opplevelser med meg, til tross for omstendighetene. Uten dere hadde jeg ikke kunne skrevet denne oppgaven! Ønsker også å takke mine to veiledere Grete Storbæk Eriksen og Sissel Mosve Bjørnbet for gode råd og veiledning både i oppstartsfasen og underveis i prosessen med oppgaven.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	4
1.3 Oppgavens struktur	5
2.0 Metode	6
2.1 Kvalitativ metode.....	6
2.2 Intervju.....	7
2.3 Metodekritikk	8
2.4 Etske retningslinjer	10
3.0 Teori	11
3.1 Observasjon	11
3.2 Trygghet og anerkjennelse.....	12
3.3 Fellesskap og tilhørighet.....	13
3.4 De voksnes deltakelse.....	14
3.5 En lekende tilnærming	16
3.6 Musikkens egenverdi og nytteverdi.....	17
3.7 Subjektivitet	18
4.0 Drøfting med funn	19
4.1 Rollemodell.....	19
4.2 Et fokus på den musikalske erfaringens egenverdi.....	22
4.3 Å møte barn i musikken	25
4.4 Observasjon i trygghetsarbeidet.....	27
5.0 Avslutning / oppsummering av oppgaven	29
6.0 Litteraturliste	30
7.0 Vedlegg	32
7.1 Intervjuguide.....	32
7.2 Intervjuguide.....	33
7.3 Samtykkeskjema.....	34

1.0 Innledning

Musikk er noe jeg alltid har vært opptatt av og som har gitt meg mange gode opplevelser og mye glede i livet. Det har vært en trygghet med å kunne uttrykke seg i musikken, men også det å kunne relatere og kjenne igjen egne følelser til ulike typer musikk. Å kunne utforske og leke med lyd, toner og uttrykk har vært en del av det som har skapt denne gleden. En del av utgangspunktet for denne oppgaven er valgt etter egen interesse og nysgjerrighet etter å tilegne meg mer kunnskap om musikk sammen med barn. Interessen for musikk med barn, har økt etter jeg valgte å ha kunstfaglig fordypning mitt tredje studieår på utdanningen. Å velge ut et bestemt tema har vært utfordrende, da det er mange interessante tema jeg gjerne skulle gått mer i dybden på. Likevel har jeg i denne oppgaven valgt å undersøke voksenrollen og deres bruk av musikk sammen med barn i barnehagen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I forskrift til Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver under barnehagens verdier står det skrevet at: *“Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Hvordan kan det i praksis gjenspeiles noen av barnehagens viktigste verdier gjennom musikken? På hvilken måte kan musikk bidra til fellesskapsfølelse? Hva kreves av voksenrollen? Dette er noen spørsmål som jeg har vært nysgjerrig på å undersøke i denne oppgaven.

Under fagområdet kunst, kultur og kreativitet står det skrevet at *«I barnehagen skal barna få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Et utgangspunkt for temaet har vært å se en sammenheng mellom å gi barn estetiske erfaringer på måter som gir anledning til utforskning, fordypning og progresjon til noen av barnehagens verdier som ble nevnt i utdraget fra Rammeplanen i avsnittet ovenfor. Som jeg beskrev innledningsvis så har utforskning og lek med musikk gitt meg mye glede. Likevel ser jeg på trygghet som en viktig og grunnleggende forutsetning for at utforskning og fordypning skal kunne oppstå. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til og valgt problemstillingen: *«Hvordan skape trygghet og anerkjenne barn med bruk av musikk i barnehagen?»*.

1.2 Oppgavens struktur

Hittil i oppgaven er det gjort rede for valg av tema og problemstilling som oppgaven tar utgangspunkt i. Videre vil oppgaven være delt opp i fire hovedkapitler: Metode, teori, presentasjon av funn og drøfting og avslutning. Først vil jeg presentere metode, der det blir gjennomgått begrunnelser for ulike valg som har påvirket prosessen. Videre vil det bli presentert en teoridel, med utvalgt teori som blir relevant for oppgavens problemstilling. Deretter blir utvalgte funn fra datamaterialet presentert og drøftet. Avslutningsvis vil det bli beskrevet en oppsummering av oppgaven.

2.0 Metode

Vitenskapelig metode kan regnes som en fremgangsmåte eller teknikk for å gi svar på ulike typer forskningsspørsmål. Metode dreier seg om å innhente kunnskap ved å samle inn, analysere og tolke data (Bergsland & Jæger, 2018, s. 66). Innenfor metode finnes det flere ulike former, men i all hovedsak kan vi si at det er to hovedtyper: kvalitativ og kvantitativ metode (Bergsland & Jæger, 2018, s. 66). I denne bacheloroppgaven er det brukt kvalitativ metode i form av forskningsintervju. I dette metodekapittelet vil jeg først gjøre rede for valgt metode og hvilke begrunnelser som er lagt til grunn for dette valget. Videre vil det også bli beskrevet prosjektets intervju, deretter vil jeg beskrive metodekritikk og til slutt vil jeg gjøre rede for de etiske retningslinjene som ligger til grunn for prosjektet.

2.1 Kvalitativ metode

I kvalitative metoder tar man utgangspunkt i et aktuelt tema, noe som alltid vil innebære en begrenset del av informantens liv. Etersom metoden tar utgangspunkt i et tema, så blir et kjennetegn til kvalitative studier er at man tar for seg et lite, relativt ensartet og begrenset felt som man går i dybden på (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 9). Hensikten med dette er at forskeren ønsker å få innsikt i informantenes handlinger, samt reaksjoner og begrunnelser som ligger til grunn for deres praksis (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 10). Med utgangspunkt i dette så regnet jeg kvalitativ metode som den mest hensiktsmessige metoden for å kunne besvare problemstillingen, da jeg var ute etter informantenes erfaringer med bruk av musikk sammen med barn i barnehagen og deres tanker om voksenrollen.

Et av de viktigste målene med kvalitativ forskning er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakernes oppfatninger (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 16). Det finnes mange ulike tilnærminger forskeren kan ta i bruk som datainnsamlingsstrategi. Forskeren kan innenfor kvalitativ forskning benytte seg av blant annet ulike typer intervjuer, observasjoner, spørreskjemaer, videoopptak eller ulike kombinasjoner av disse (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 19). En annen viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå forståelse av sosiale fenomener, hvor å kunne fortolke disse fenomenene får stor betydning (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67).

Forskeren skal ikke imidlertid bare presentere informantens ord slik det vises i det skriftlige datamaterialet, men også komme bak ordene informantene uttrykker, for å kunne finne den

dypere meningen som ligger i dem (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 10). For å kunne komme bak ordene til informantene og utvikle en forståelse av temaet som studeres, har jeg i oppgaven analysert og drøftet funnene i datamaterialet med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver.

2.2 Intervju

Et intervju er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom den som forsker og de personene som studeres (Thagaard, 2018, s.16). Innenfor kvalitativ forskning regnes intervju som den mest anvendte metoden. Det som kjennetegner et intervju er at en person (intervjueren), stiller spørsmål til en annen person (intervjupersonen), som svarer på spørsmålene (Løkken & Søbstad, 2006, s. 104). Et intervju er en utveksling av synspunkter og erfaringer for å utvikle ny kunnskap. Formålet med et forskningsintervju er å innhente fylldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som intervjuet baseres på (Thagaard, 2018, s. 89). Etter å ha innhentet beskrivelser fra informantens livsverden må forskeren tolke og beskrive det som informanten har fortalt (Løkken & Søbstad, 2006, s. 104).

Det finnes ikke en bestemt fasit på hvor mange informanter man trenger i et prosjekt, men det viktigste er å skaffe informanter som kan beskrive og forklare det fenomenet man er ute etter, på en god måte (Bergsland & Jæger, 2018, s. 71). Mitt utvalg består av to informanter, som er utvalgt etter blant annet kompetanse, erfaring og interesse for musikkfaget. Den første informanten jeg intervjuet, blir i denne oppgaven kalt for Hege (fiktivt navn). Hege er utdannet barnehagelærer og har i tillegg utdannet seg som musikkterapeut, hvor hun har mange års arbeidserfaring med barn i barnehage. Den andre informanten blir i oppgaven kalt for Anna (fiktivt navn). Anna er også utdannet som barnehagelærer og har mye fokus på musikk både privat og med barn i barnehagen.

Intervju kan være en god metode for å rette opp misforståelser. En del ting kan tolkes ut fra måten informanten sier ting på, men det er ikke alltid så lett å observere følelser, tanker og intensjoner (Løkken & Søbstad, 2006, s. 105). I intervju finner vi også et element av observasjon i form av blant annet informantens ansiktsuttrykk, kroppsholdning, kroppslig uttrykk og hvor blikket til informanten er festet (Løkken & Søbstad, 2006, s. 105). Når det gjelder direkte intervju, så skiller det blant annet mellom personlig intervju og telefonintervju

(Løkken & Søbstad, 2006, s. 106). Grunnet omstendighetene så var det ikke mulig å møte informantene ansikt til ansikt, slik at begge intervjuene som oppgaven baseres på foregikk over telefon. En svakhet med å bruke telefonintervjuer er at man mister kontakten ansikt til ansikt og man mister derfor den ikke-verbale kommunikasjonen som en får i et personlig intervju (Løkken & Søbstad, 2006, s. 106). For likevel å sikre at informasjonen som informantene fortalte ble oppfattet riktig, så skjedde det flere ganger i intervjuet at jeg gjentok det informantene sa, for å få bekreftet, avkreftet eller gi dem muligheten til å endre eller eventuelt legge til ny informasjon. I tillegg ble det brukt båndopptaker, slik at intervjuet kunne transkribes i etterkant og sikre at funnene ble notert ned riktig.

Som en del av forberedelsen til intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide, som ble sendt i forkant av intervjuet til informantene. En intervjuguide inneholder som oftest en liste med spørsmål som intervjueren ønsker å ta opp. Spørsmålene er uttenkt av intervjueren på forhånd, og en intervjuguide kan derfor betraktes som en ramme for samtalen (Løkken & Søbstad, 2006, s. 108). Intervjuguidene kan være en grov skisse av ulike emner som skal dekkes, eller et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer (Bergsland & Jæger, 2018, s. 71). Jeg opplevde intervjuguiden min bestående av ganske nøyaktige spørsmålsformuleringer, samtidig som det oppsto oppfølgingsspørsmål som ble naturlig å stille underveis i intervjuet. Å stille oppfølgingsspørsmål ble naturlig, da informantene delte informasjon som jeg ikke hadde forutsett og ønsket å knytte meg til for å få mer informasjon og detaljer om hendelsene eller erfaringene. Intervjuguidene er vedlagt nederst i dokumentet på s. 32 & 33, som vedlegg.

2.5 Metodekritikk

I følge Bergsland & Jæger er det viktig å være både kritisk og reflektert overfor egne metoder og innsamlingsstrategier, ettersom ingen metode er feilfri (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). I kvalitative studier kan vi bruke begrepene reliabilitet, validitet og generalisering om evaluering av arbeidet, men disse får en litt annen betydning enn det har for kvantitativ forskning (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80).

I kvalitativ forskning kan begrepet reliabilitet knyttet til spørsmålet om troverdighet. Er forskningen utført på en tillitvekkende måte? Hvor pålitelig er datamaterialet? Hvordan er datamaterialet samlet inn, bearbeidet, analysert og tolket? Reliabilitet blir derfor spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir et inntrykk av at forskningen er blitt utført på en

pålitelig og tillitvekkende måte (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). I intervjuet ble det som tidligere nevnt brukt båndopptaker i intervjuet, dette opptaket ble transkribert og slettet like etter intervjuet ble gjennomført. Ved å transkribere rett etter intervju tenker jeg kan være en fordel for oppgavens reliabilitet ved at intervjuet var såpass fersk i minnet. Både med tanke på å få med alle detaljer informantene delte og hvilken opplevelse jeg fikk av måten spørsmålene ble besvart. I intervjuet ble det stilt flere oppfølgingsspørsmål, som gjerne baserte seg på å få frem konkrete eksempler på informantenes svar. Dette var for å gi enda mer innsikt i hva informantene la i ordene sine og for å kunne se sammenhenger i deres praksis.

Validitet handler om hvor godt eller relevant datamaterialet representerer det fenomenet som skal undersøkes, og i hvilken grad resultatene er gyldige for utvalget og fenomenet som er undersøkt (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). Informantene er ulike med tanke på blant annet bakgrunn, utdanning og erfaring. Å ha ulik erfaring og kompetanse ser jeg på som en faktor som kan påvirke hvilke svar informantene gir. Informantene fikk heller ikke stilt de samme spørsmålene ettersom utgangspunktet til det første intervjuet med musikkterapeuten Hege, hadde en ganske åpen problemstilling. Etter å ha transkribert og analysert dette intervjuet, ble det utarbeidet en ny intervjuguide med nye spørsmål knyttet til en mer begrenset og konkret problemstilling. Validitet kan knyttes til bekreftbarhet og dersom forskeren har nærhet til feltet så bidrar det til å sikre validitet i og med at man kan hindre misforståelser i dataen som samles inn (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). I prosessen med å analysere datamaterialet har jeg brukt flere veiledninger for å gi veileder i musikk innsikt i datamaterialet. Her har veileder fått kommet med tilbakemelding med sin opplevelse av datamaterialet, noe som jeg tenker kan ha vært med på å styrke validiteten med å sikre at det ikke oppstår misforståelser i dataen som samles inn.

I kvalitative studier handler generalisering om overførbarheten. Det vil si at dersom tolkningene baserer seg på en enkelt undersøkelse, så kan den også gjelde i andre sammenhenger (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). Hvor målet for en kvalitativ studie derfor ikke er å generalisere resultatene som forskeren finner, men å gi rike beskrivelser av det som er blitt studert (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). Denne oppgaven baserer seg kun på to ulike informanternes erfaringer og synspunkter. Likevel så omhandler oppgaven et tema og en problemstilling som jeg tenker kan være relevant for å bidra til å sette i gang tankeprosesser hos andre som arbeider i barnehage.

2.6 Etiske retningslinjer

I forskningsetikk er behandlingen av personopplysninger et viktig aspekt, hvor det er lovfestet at den enkelte ikke skal bli krenket gjennom behandling av personopplysninger (Bergsland & Jæger, 2018, s. 83). Etiske dilemmaer kan knyttes til blant annet prosjektets problemstilling, innsamling av data og til analyse og drøfting av datamaterialet (Bergsland & Jæger, 2018, s. 83). I forbindelse med oppstart av bacheloroppgaven ble det innsendt en arbeidsskisse som beskrev prosjektets tema, foreløpig problemstilling og valg av metode. I arbeidsskissen beskrev jeg også at det ville bli brukt kvalitativ metode i form av intervju, hvor dette videre ble meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) av Dronning Mauds Minne Høgskole. Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke til å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 22). Informert samtykke innebærer at informantene blir informert om hva som er undersøkelsens overordnede mål og hva som er undersøkelsens formål, at deltakelsen er frivillig og at personen kan trekke seg når som helst (Bergsland & Jæger, 2018, s. 83). Likevel er det imidlertid et spørsmål om hvor mye vi kan informere deltakerne om prosjektet i forkant av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 113). I forkant av intervjuet fikk informantene tilsendt hvert sitt informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide. Her ble det blant annet beskrevet hva det ville innebære for informantene å delta i prosjektet, hvilket tema som skal undersøkes, hvem som kan få tilgang på informasjonen og foreløpig problemstilling som skal belyses og hvilke spørsmål de kan forvente å bli stilt i intervjuet.

I kvalitativ forskning er det noen spesielle utfordringer knyttet til informert samtykke, fordi det alltid vil være noen begrensninger knyttet til hvor mye informasjon vi kan gi om prosjektet i forkant av deltakerens deltakelse (Thagaard, 2018, s. 23). Datamaterialet blir utviklet i etterkant av intervjusituasjonen på grunnlag av hva personen sier, og hvilket inntrykk vi får av intervjuet. I tillegg spiller faktorer som kroppsspråk, tonefall og hvordan personen fremstår under intervjuet, slik at intervju derfor kan regnes som en uforutsigbar prosess med hvilke funn forskeren går videre med (Thagaard, 2018, s. 113). Derfor vil det etiske ansvaret både omfatte intervjusituasjonen og hvordan dataen blir brukt i analysen (Thagaard, 2018, s. 113). Informantene ble som tidligere nevnt tilsendt intervjuguide i forkant av intervjuet, dette var for å gi informantene informasjon om hvilke spørsmål jeg var ute etter å få svar på. Likevel så vil jeg regne dette som et eksempel på en begrensning av hvor mye informasjon som

kan gis i forkant av et intervju, da intervjusituasjonen ofte fører til at intervjueren stiller nye spørsmål utfra hvilken informasjon som blir delt underveis (Bergsland & Jæger, 2018, s. 72).

3.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget som er relevant for å belyse problemstillingen “*Hvordan skape trygghet og anerkjenne barn med bruk av musikk i barnehagen?*”. Teorien er valgt med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet. I dette kapittelet vil du få innblikk i ulike teorier som handler om observasjon, trygghet og anerkjennelse, fellesskap og tilhørighet, voksenrollen, musikkens egenverdi og subjektivitet. Teorien vil bli brukt videre i kapittel 4, hvor jeg skal presentere funn og drøfting.

3.1 Observasjon

I boken kontakt med barn (2015) knytter Askland begrepet observasjon til to ulike funksjoner: Å fremme barnehagelærerens egen innsikt og å få inngående kjennskap til alt som handler om det enkelte barnet og barnegruppa (Askland, 2015, s. 146). Ifølge Askland er observasjon en forutsetning for arbeid med barn, planlegging av mål og innhold og for vurdering av arbeidet en gjør (Askland, 2015, s. 147). Observasjon regnes som nødvendig for å kunne ha oversikt over og innsikt i de underliggende strukturene som styrer virksomheten i barnehagen (Askland, 2015, s. 147). Å innta en observatørrolle kreves at pedagogen evner å ha et fokus utenfor seg selv. I tillegg må en selv kunne være aktivt deltakende både fysisk og følelsesmessig, i forhold til den en har et omsorgsansvar for (Askland, 2015, s. 66)

Dersom man ikke vet hvor man befinner seg, vil det også være likegyldig hvor en går. Derfor vil observasjon ifølge Askland både ha et her-og-nå-perspektiv samtidig som det har et framtidsrettet perspektiv (Askland, 2015, s. 147). Observasjon er nødvendig for å kunne forstå ulike relasjoner, for pedagogen så handler dette om å forstå barnets perspektiv (Askland, 2015, s. 147). Observasjon kan også være gjeldende for barns trivsel, deltakelse og engasjement i ulike aktiviteter og situasjoner i barnehagen (Gunnestad, 2016, s. 84). I frie aktiviteter vil barns forutsetninger og behov i mange tilfeller kunne komme til uttrykk i form av lek, spørsmål og funderinger. For å kunne fange opp barns forutsetninger og behov så kreves det en pedagog som har et åpent sinn og et våkent blikk (Gunnestad, 2016, s. 84).

Hvor reflektert og dyktig en barnehagelærer er på å forstå barnets perspektiv, vil prege hvilke forutsetninger pedagogen har for å kunne tilpasse det pedagogiske tilbudet til det barnet trenger (Askland, 2015, s. 147). Dersom man arbeider med kunstformidling til småbarn vil dette ofte innebære nye og ukjente situasjoner for barna, hvor de kan være usikre på hva som skal skje, hvordan de skal forholde seg og hva som oppleves trygt og hva som oppleves som farlig (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 110). Eksempler på dette kan gjelde ukjente rom og mennesker, høye lyder, ukjent innhold og den generelle stemningen og atmosfæren. I slike situasjoner vil omsorgspersonens viktigste grunnprinsipp være å ivareta barnet på best mulig måte gjennom å være sensitivt til stede, i tillegg til å vurdere hvordan barnet opplever situasjonen gjennom kjennskapen og relasjonen en har til barnet (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 111).

3.2 Trygghet og anerkjennelse

I følge Askland så handler omsorg for barn om å kjenne seg trygg, hvor den som representerer trygghet for barnet, må være stabil og forutsigbar ved å være fysisk til stede, men også med å være stabil i forhold til følelsesmessige reaksjoner (Askland, 2015, s. 62). Barnet er avhengig av å ha voksnes fysiske og psykiske nærhet, hvor den voksne har et ansvar for å gi trygghet gjennom å vise kjærlighet, men også om å sette klare grenser (Askland, 2015, s. 63).

Slik definerer Kulset (2018) begrepet musikalsk trygghet «å stole på sin egen evne til å kommunisere musikalsk med omverdenen, uten å inneha et for selvbevisst blick som fører til at vi vurderer vårt eget musikkuttrykk utenfra som en ferdighet som er bra eller ikke bra. Det er i stedet selve kommunikasjonen, musikkpraksisen og det som skjer mellom og i menneskene som deltar i den, som står sentralt» (Kulset, 2018, s. 101). På den måten som begrepet musikalsk trygghet blir brukt i denne definisjonen så kan vi si at det handler om en holdning som kan løse oss fra ferdighetspotensialet i hver enkelt og løfte det ut av perspektivet om å «være flink til å synge» eller det å «kunne spille et instrument» (Kulset, 2018, s. 101).

Begrepet anerkjennelse handler kort sagt om at barnet som individ blir sett og hørt.

“Anerkjennelse innebærer å forholde seg til andre som likeverdige subjekter, med iboende menneskeverd og et grunnleggende behov for å tilhøre et menneskelig fellesskap” (Hennum & Østrem, 2016, s. 95). Berit Bae har forsket på relasjonen mellom barnehagelærer og barn, hvor hun hevder at barns utvikling av selverkjennelse, selvrespekt og egenverd er avhengig av

at de blir møtt med anerkjennelse (Hennum & Østrem, 2016, s. 95). Voksne både kan og vet mer enn barn, men voksne har likevel ikke alltid rett. Å møte barn med anerkjennelse betyr derfor at voksne må være åpne for å lære noe av barn og i tillegg kunne la seg korrigeres av barn (Hennum & Østrem, 2016, s. 95).

I følge Drugli anerkjenner voksne barn og barnets uttrykk når det blir møtt med tillit og respekt. Det handler om å ta barnets egenart og det barnet formidler på alvor, noe som står i en motsetning til at det er den voksne som definerer barnet, og hva som er best for det (Drugli, 2015, s. 203). Å anerkjenne barnet og barnets uttrykk i form av hensiktsmessig respons, vil fremme barns trygghet på seg selv og det barnet står for. Anerkjennende voksne vekker barns tillit og trygghet, fordi barnet får opplevelsen av å bli forstått og akseptert i samspillet (Drugli, 2014, s. 203). For å være anerkjennende så krever det at den voksne må være åpen og i stand til å ta barnets perspektiv, uten å være redd for å miste kontroll (Drugli, 2015, s. 204).

3.3 Fellesskap og tilhørighet

Opprinnelsen av ordet fellesskap kommer fra norrønt, og betyr å legge sammen penger til felles foretagender. Det betyr altså at man på en eller annen måte har en felles interesse (Greve, 2015, s. 253). Man kan være i et fellesskap fordi man har en felles interesse, enten det er religion, sport, musikk eller annet som fører oss sammen. Det kan også være mange måter å oppleve et fellesskap på, som for eksempel ved å være tilskuer på en konsert, eller som deltaker i en gruppe, som for eksempel i barnehagen (Greve, 2015, s. 254). Ettersom barn i ei barnehagegruppe i større grad er “tvunget” sammen ved og ikke har søkt sammen på grunn av felles interesser, vil nok de fleste barnehagelærere legge vekt på å skape fellesskapsfølelse mellom barna i gruppen gjennom felles aktiviteter og opplevelser som skal ha som mål å knytte barna tettere sammen (Greve, 2015, s. 254).

Å delta i fellesskapsmusiseringsaktiviteter blir ofte ansett som like viktig som det musikalske resultatet. Dersom det eneste som betyr noe er å høyne resultatet på sluttproduktet, vil dette kunne føre til en lavere følelse av fellesskap og sosial vekst blant de som deltar (Kulset, 2018, s. 93).

3.4 De voksnes deltakelse

I musikkarbeid med barn så kreves det at barnehagelæreren bruker tid og energi på å forberede seg, hvor en særlig viktig oppgave blir å ta utgangspunkt i menneskene som er til stede. Dette gjelder både stor og små, hvor man må skape trygge og inkluderende rammer som ufarliggjør typisk usikkerhet om hvorvidt man tør å delta i musikkaktivitetene (Angelo, 2019, s. 137). Voksenpersoner i barnehagen kan kvie seg for å delta i musikkarbeid grunnet manglende ferdigheter på for eksempel instrumenter, hvor de foretrekker å overlate arbeidet til "ekspertene". (Angelo, 2019, s. 137).

Mange voksne har kanskje ikke sunget mye siden de var barn og føler seg dermed utrygge og usikre på sine egne sangstemmer. Kanskje føler de denne usikkerheten fordi det å synge treffer dypere, enn når vi bruker stemmen for å snakke (Marstal, 2008). Usikkerheten kan også skyldes manglende trening og mangel på musikalsk stimuli eller rett og slett en uheldig kommentar fra barndommen. Sistnevnte regner Marstal som mest alvorlig, da hun mener at stemmen og kroppen er uløselig og en del av personligheten. Stemmen er noe man er, like som den objektivt sett er noe man har (Marstal, 2008, s. 47). Vi som voksenpersoner må være utrolig forsiktig med å kommentere barnets (og andre) menneskers sang. Kritikken av stemmen vil lett kunne oppfattes som en kritikk av meg - at det er jeg, som ikke er god nok. Det er derfor lite som skal til for og potensielt ødelegge sanggleden, men uansett hvilket utgangspunkt man har så vil det kunne utvikles gjennom stimulering, trygghet, gjentakelse og erfaring gjennom andre barn og voksnes eksempler (Marstal, 2008, s. 48).

I boken «*Din musikalske kapital*» presenterer Kulset (2018) begrepet stemmeskam. Begrepet stemmeskam handler om å være flau over sin egen sangstemme, der man har avgjort at man ikke har en fin stemme og hvor man helst unngår å synge foran andre (Kulset, 2018, s. 89). Det er slike følelser som knyttes til skam, skammens iboende følelser er også frykten for å dumme seg ut eller bli latterliggjort. Skammens natur er å gjemme seg, derfor vil mange heller la være å synge enn å ta risikoen på å kunne dumme seg ut (Kulset, 2018, s. 89).

Barnehagen er for mange barn det stedet der de for første gang tar ordet, viser fram ting, forteller, synger og opptrer for andre enn familiemedlemmer. For å gjøre dette så kreves det en grunnleggende tillit til omgivelsene for å tørre å ta ordet og være synlig for et publikum (Evensen, 2012, s. 11). Denne tryggheten kan barna lære ved og blant annet se de voksne i

barnehagen synge, være lekende og glade mennesker (Evensen, 2012, s. 11). Når ei barnegruppe med flere barn skal synge en sang samtidig, blir det nødvendig å ha en leder. Vanligvis er det naturlig at en voksen tar denne rollen med å ta ansvar for når sangen blant annet skal starte, bestemme tonehøyde og tempo, legge inn pustepauser (Sæheim, 2012, s. 35). I en slik lederrolle må den voksne være et godt forbilde, ettersom barna følger med på og hermer etter det lederen gjør (Sæheim, 2012, s. 37). Dersom barn skal fremføre en sang eller lignende på en scene så kreves det at de voksne deltar. De voksne må hjelpe og støtte barna, synge med og kunne teksten utenat for å kunne vise med mimikk og bevegelser (Evensen, 2012, s. 189).

Ifølge Hernes, Os & Selmer-Olsen kan voksne fungere som trygge baser for barn når det er et trygt og godt forhold mellom dem. For at det skal være et trygt og godt forhold så innebærer dette at i situasjoner som er nye og ukjente for barn, så kan voksne fungere som et holdepunkt, og som en base for utforskning (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 111). Dersom små barn ikke opplever å ha slike holdepunkter, kan det være vanskelig for dem å nærme seg det som er nytt i tillegg til å konsentrere seg om det som formidles (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 111). Funksjonen som trygge baser handler imidlertid ikke bare om å være nær barna, men også om at de voksne gir barna muligheten til å søke ut i verden. Å holde barna for tett inntil seg og hindre dem i og utforske det som er utenfor deres relasjon kan oppstå dersom voksne er for opptatte av sin trygghetsfunksjon. Derfor blir det viktig at når barn er klare for det, så må de voksne gi dem muligheten til å utforske (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 111).

Funksjonen sosial referanse som handler om at dersom små barn er usikre på hvordan de skal fortolke en situasjon, så kaster de gjerne blikket på omsorgspersonene (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 111). Barna veksler gjerne blikket mellom å se på sine omsorgspersoner og det som oppstår utad. Derfor vil de voksnes reaksjoner fungere som holdepunkter for hvordan barna fortolker situasjonen. Dersom de voksne gir uttrykk for engstelse eller irritasjon, kan dette påvirke barnas opplevelse av en situasjon (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 111).

3.5 En lekende tilnærming

Leken regnes som en sentral arena for læring i barnehagen. Den er indre motivert og en viktig del av barns liv - lek er både opplevelse, utforskning og fellesskap (Gunnestad, 2016, s. 18). Når barn leker så lærer barn uten å være oppmerksomme på det. De lærer blant annet sosial samhandling, å ta kontakt, vente på tur, lytte til andres meninger, å dele og å vente på tur (Gunnestad, 2016, s. 18). Å gi en bestemt og dekkende definisjon på begrepet lek, regnes som vanskelig ettersom leken er så allsidig og finnes i så mange ulike former og utgaver. Likevel er et sentralt kjennetegn på leken at den er lystbetont og drives fram av en indrekraft (Gunnestad, 2016, s. 24).

Levy (1978) peker på tre dimensjoner ved barns lek, hvor den første dimensjonen er indre motivasjon. Barn vil leke og trenger verken belønning eller ytre press for å leke, det er en del av barnas naturlige væremåte og uttrykksmåte (Gunnestad, 2016, s. 242). Den andre dimensjonen er fristilt fra virkeligheten. Ettersom leken har et preg av «å late som», altså at det som skjer på leken ikke er virkelig, bidrar den til å gi en frihet med å prøve ut ulike roller og atferder uten risiko for å mislykkes (Gunnestad, 2016, s. 242). Den tredje dimensjonen handler om at barnet selv har kontroll i leken og hvordan den utvikler seg. Leken er viktig for trivsel og glede, og har et mål i seg selv, selv om den også kan brukes med tanke på å fremme barns utvikling (Gunnestad, 2016, s. 242).

De aller fleste barn har få problemer med å være til stede i øyeblikket, både i det lekende og improviserende. For voksne kan dette by på langt større utfordringer (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2014, s. 76). Å ha en lekende væremåte krever at den lekende må tørre å gi fra seg kontrollen over hva som kommer til å skje, og gi seg hen til leken. Dette er en væremåte som Løkken (2004), kaller for lekelunet. For barn så preges lekelunet ofte av det lystige, lette og muntre, hvor man må kunne evne og sette seg selv i en paratelisk tilstand (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2014, s. 77). En paratelisk tilstand kjennetegnes av å la seg oppsluke av øyeblikket, hvor alt som skjer her og nå, blir et mål i seg selv. I barns lek er det lett å kjenne igjen den parateliske tilstanden, nettopp fordi de leker for lekens egen skyld og fordi det oppleves som morsomt og meningsfullt (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2014, s. 77). Dersom det arbeides bevisst og mot konkrete mål frem i tid, rettes gjerne oppmerksomheten utover og blir selvbevisst. Dette kalles for en telisk tilstand. Voksne har lettere for å havne i en telisk

tilstand, ettersom de gjerne reflektere over de tingene de gjør, med utgangspunkt i hva som er ønsket måloppnåelse (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2014, s. 77).

3.6 Musikkens egenverdi og nytteverdi

I boken *“Hvorfor musikk?”* belyser Varkøy musikkens egenverdi ved å rette søkelyset på musikk som noe mennesker gjør sammen. Egenverdien blir derfor knyttet til den musikalske aktiviteten, og ikke til verket eller komposisjonen. Det som blir regnet som sentrum for oppmerksomheten, er møtet mellom det musikalske objektet og menneske. Hvor det altså er den musikalske erfaringens egenverdi som drøftes i det følgende, og ikke musikkens egenverdi (Varkøy, 2015, s. 120).

Videre skriver Varkøy om dersom den musikalske erfaringen ikke kan sies å ha noe verdi, så ligger verdien et annet sted enn i denne erfaringen selv. Verdien ligger i noe vi kan bruke erfaringen til, for eksempel i musikkens nytte. *“Om vi ubekymret henlegger den musikalske erfaringens verdi primært til en eller annen politisk, økonomisk, pedagogisk, sosial, helsemessig eller religiøs nyttefunksjon, slutter vi oss til tilbedelse av nytten og den snevre nytteeteningen”* (Varkøy, 2015, s. 121). Varkøy skriver videre at denne tilbedelsen av nytteeteningen er svært utbredt, ikke minst innenfor utdannings- og kulturpolitikk (Varkøy, 2015, s. 121).

Musikk begrunnes ofte med sin nytteverdi, for eksempel i forhold til språkstimulering eller sosialt samspill (Angelo, 2019, s. 129). I barnehagesammenheng fremheves arbeid med musikk som nyttig med tanke på å styrke barns utvikling når det gjelder motorikk, språk, samarbeidsevner, turtaking og annet (Angelo, 2019, s. 129). I boka *Barnet og musikken* (2019) argumenterer Sæther og Angelo både på direkte og indirekte måter for at musikkarbeid i barnehagen kan være positivt i forhold til mange ulike utviklingsområder. De anser dette likevel imidlertid som mulig heldige bieffekter, og ikke som musikkarbeidets primære hensikt (Angelo, 2019, s. 130). Videre så konkluderes det med at det er mulig å holde to tanker i hodet samtidig: *“musikkarbeidet behøver for eksempel ikke bli dårligere selv om det også har positive bieffekter”* (Angelo, 2019, s. 131).

3.6 Subjektivitet

Våre tidligste opplevelser i livet er med å danne grunnlaget for selvoppfatning og egen identitet (Ruud, 2013, s. 82). Musikken regnes som en av de første og sterkeste minner vi har fra barndom og tidlig liv. Nære relasjoner knyttet til blant annet foreldre, søsken og opplevelser av omsorg ved å bli sett og bekreftet er en del av barnesanger, rim og regler (Ruud, 2013, s. 82). Musikken utløser derfor tidlig følelser i oss, alt i fra vage kroppsfornemmelser til mer presise kategoriale følelser som glede eller tristhet. Følelsene våre blir tydelige for oss ved å få bekreftelse av mennesker rundt oss, de differensieres gjennom møte med musikken, de dramatiseres gjennom fantasi og bruk av språk. Musikken blir en måte å kanalisere og ventilere følelsene våre på (Ruud, 2013, s. 82). Opplevelsene nevnt ovenfor som musikken potensielt kan gi er med på å skape innhold til det som selvet definerer seg ut fra. Det er gjennom samspillet med andre mennesker vi blir kjent med vår egen kropp og følelser, og hvor grunnlaget for egen subjektivitet tar form (Ruud, 2013, s. 82).

Nesten alle mennesker har opplevd at musikk kan forsterke eller endre en stemning eller sinnstilstand. Musikk skaper stemninger, som danner utgangspunkt for følelsene (Marstal, 2008, s. 116). Musikk er ikke i seg selv følelser, men kan være i stand til å røre ved følelser, til å røre oss og bevege oss. Musikk kan gi oss tilgang til oss selv (Marstal, 2008, s. 116). Inge Marstal skriver videre at selv om musikk på den ene siden kan beskrives i objektive termer, vil den likevel på den andre siden alltid oppleves subjektivt. Dette fordi vi alle reagerer ulikt på ulik musikk, avhengig av våre forutsetninger, vårt humør, situasjon og tidspunktet på dagen (Marstal, 2008, s. 117).

4.0 Drøfting med funn

I dette kapitlet vil jeg presentere, tolke og drøfte funnene som er gjort og vise til sammenheng mellom de teoretiske perspektivene fra kapittel tre. Funnene vil bli presentert underveis som både utdrag med direkte sitat og praksisfortellinger. Jeg har valgt å ha funn og drøfting i samme kapittel for å gjøre det mer oversiktlig og strukturert for leseren. Drøftingen er delt inn i fire deler: 4.1 Rollemodell, 4.2 Et fokus på lek og den musikalske erfaringens egenverdi, 4.3 Å møte barn i musikken og 4.4 Observasjon i trygghetsarbeidet. Funnene fra informantene er markert i kursiv for å skape et tydelig skille mellom hva som er funn, teori, drøfting og egne refleksjoner. Navn som dukker opp på informantene i dette kapitlet, er fiktive.

4.1 Rollemodell

Da jeg spurte barnehagelæreren Anna om hva hun ser på som viktig med voksenrollen for å skape trygghet i musikkaktiviteter med barn, svarte hun blant annet *«Det viktigste synes jeg er å tørre å bruke den stemmen en har og vise barna at det ikke er farlig å prøve. Man trenger ikke å være en mester for å bruke musikk, men dersom barna på avdelingen skal lære en ny sang så er det kanskje den som treffer tonen som skal lære barna melodien, ellers vil ikke barna treffe tonen»*.

Anna forteller om viktigheten av at voksenpersonene er med og tørr å bruke den stemmen en har, for å vise barna at det ikke er farlig å delta uansett ferdigheter. I følge Marstal føler mange voksne seg utrygge på egne sangstemmer, gjerne fordi de ikke har sunget mye siden de var barn (Marstal, 2008, s. 48). Angelo skriver om at voksne i barnehagen kan kvie seg for å delta i musikkarbeid grunnet manglende ferdigheter på for eksempel instrumenter (Angelo, 2019, s. 137).

Evensen (2012) skriver om at de voksne i barnehagen må våge å være synlige, ettersom barnehagen er det første stedet der de for første gang tar ordet, forteller, synger og opptrer for andre enn familien. Hvor det kreves en grunnleggende tillit for å tørre å ta ordet å være synlig, denne tryggheten kan barna lære ved og se de voksne i barnehagen synge, være lekende og glade mennesker (Evensen, 2012, s. 11). Det kommer ikke frem i intervjuet om hvordan de på avdelingen til Anna jobber med å skape trygghet hos de voksne for at de skal tørre å delta. I boken *«Musikkglede i barnehagen»* skriver Evensen om at det å opptre blir å være til

gjenstand for andres oppmerksomhet og dermed kreves trygghet, hvor han videre viser til noen trygghetsøvelser voksne kan øve på. Videre skriver han om dersom dette oppleves vanskelig så kan en enkel måte være å holde avstand ved å si til seg selv: «*Det er ikke hele meg som eksponeres, dette er en rolle jeg utøver i yrket mitt*». Videre fortsetter han med at å by på seg selv i jobben, ikke trenger å bety man bretter ut privatlivet sitt (Evensen, 2012, s. 12). Marstal viser på den andre siden at mange voksne kanskje kan føle en usikkerhet fordi det å synge treffer dypere, og hvor en potensiell kritikk av stemmen kan lett oppfattes som en kritikk av det er jeg som ikke er god nok (Marstal, 2008, s. 47).

Ut ifra hva Anna sier om viktigheten av at voksne tørr å delta med å bruke den stemmen en har, så tolker jeg at dette kan regnes som en forutsetning for å skape trygghet for barna. Her ser jeg det også som viktig å trekke inn begrepet musikalsk trygghet. Musikalsk trygghet handler om å ha en holdning som løsriver oss fra ferdighetspotensialet og kan løfte oss ut fra perspektivet med å «være flink til å synge» eller til å «kunne spille et instrument» (Kulset, 2018, s. 101).

Anna forteller også om at hun ser viktigheten av at dersom barnegruppa skal lære en ny sang så blir det viktig at den som treffer tonen, er den som bør lære bort melodien til barna. Når en barnegruppe med flere barn skal synge en sang samtidig, blir det nødvendig å ha en leder. Vanligvis er det naturlig at en voksen tar denne rollen med å ta ansvar for når sangen blant annet skal starte, bestemme tonehøyde og tempo, legge inn pustepauser (Sæheim, 2012, s. 35). I en slik lederrolle må den voksne være et godt forbilde, ettersom barna følger med på og hermer etter det lederen gjør (Sæheim, 2012, s. 37).

Dersom ei barnegruppe skal lære en ny sang hvor en voksen tar lederansvaret med å starte sangen, velge tonehøyde og tempo, kan det se ut som at de andre voksnes deltakelse likevel blir viktig. Dette kan være en utfordring i praksis da voksne som kvier seg for musikkarbeid av ulike grunner, gjerne foretrekker å overlate arbeidet til «ekspertene» (Angelo, 2019, s. 137). I dette tilfellet så kan vi la oss si at «eksperten» kan regnes som den som leder sangen eller den som har mest kunnskaper og ferdigheter innen musikk. Her tenker jeg det blir viktig å nevne funksjonen sosial referanse som Hernes, Os & Selmer-Olsen skriver om. Sosial referanse handler om at dersom små barn er usikre på hvordan de skal fortolke en situasjon, så kaster de gjerne blikket på omsorgspersonene (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 111).

Barna veksler gjerne blikket mellom å se på sine omsorgspersoner og det som oppstår utad. Derfor vil de voksnes reaksjoner fungere som holdepunkter for hvordan barna fortolker situasjonen (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 111). Dersom de voksne gir uttrykk for engstelse eller irritasjon, kan dette påvirke barnas opplevelse av en situasjon (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 111). Dette kan knyttes til å reflektere over hvilken rollemodell en ønsker å være for barna og være bevisst i sin potensielle påvirkningskraft dersom man velger og ikke delta eller eventuelt gi uttrykk for irritasjon i deltakelsen. Ved å være en voksen som deltar uansett om en ikke er en «mester» slik som Anna forteller om, vil det for mange voksne kanskje være nødvendig å løsrive seg fra ferdighetspotensialet. Derfor kan dette funnet ses på som det Evensen skriver om at barn kan lære å være trygge i aktiviteter, ved å se voksne som synger og er glade og lekende mennesker (Evensen, 2012, s. 11).

4.2 Et fokus på lek og den musikalske erfaringens egenverdi

I intervjuet med musikkterapeuten kommer vi inn på temaet læring og musikk, hvor Hege sier: *«jeg tenker at det er det som er hele greien med læring, at hvis barn skal være tilgjengelig for læring så må det være lystbetont og oppleves som gøy og en slags lek. Hvis du for eksempel setter deg ned med et barn og sier at «nå skal du lære», da lærer de nok veldig lite».*

Det finnes mange ulike definisjoner og teorier på læring, men fellesnevneren for de fleste læringsdefinisjoner er at mennesket endrer seg eller blir endret gjennom å gjøre erfaringer (Askland & Sataøen, 2017, s. 168). Hos barn kan læringsprosesser være målrettet planlagt eller tilfeldig, de kan være langvarige og arbeidskrevende eller spontane. Prosessene kan også være pålagte og ytrestyrte eller selvinitierte av barnet (Askland & Sataøen, 2017, s. 168). I barnehagen regnes leken som en sentral arena for læring. Hvor et sentralt kjennetegn på leken er at den er lystbetont og drevet fram som en indre motivasjon (Gunnestad, 2014, s. 24).

Midtsand (2016) skriver om lekenhet og beskriver lekende modus som en prosess hvor det produseres en rekke nyttige antistresshormoner som gjør at vi føler oss vel, og at hver enkelt celle i kroppen utvikler seg. I nervesystemet blir vekstfaktorer frigjort slik at hjernen blir mer formbar, noe som gjør at vi lærer lettere, blir mer mottakelige for nye ideer og får lyst til å gjøre uvante ting (Midtsand, 2016, s. 44). Dette som Gunnestad (2014) og Midtsand (2016) skriver, bekrefter det Hege sier om barns tilgjengelighet for læring.

På den andre siden så har voksne vanskeligere for å være til stede i øyeblikket i det lekende, enn hva barn har (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2014, s. 76). Å ha en lekende væremåte innebærer at den lekende må tørre å gi fra seg kontrollen over hva som kommer til å skje, slik at den kan gi seg hen til leken (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2014, s. 76). Derfor kan jeg også se muligheten for at voksenpersoner kan ha vanskelig for å gi fra kontrollen slik som en lekende væremåte krever, og lett kan havne i en telisk tilstand, dersom vi i utgangspunktet har noen målsetninger vi ønsker å oppnå i musikkaktiviteter (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2014, s. 77). Ut ifra det Hege forteller om sitt syn på barns tilgjengelighet for læring, så tolker jeg dette til som at hun ser viktigheten med å ha et fokus på musikkaktiviteter som er lystbetonte og preget av lek. Et slikt fokus kan ses i lys av problemstillingen som en måte å anerkjenne og

skape trygghet for barn. Nettopp fordi leken regnes som en viktig del av barns liv og på mange måter er den rammen som barn opplever og forstår verden i (Angelo, 2019, s. 119).

I intervjuet med barnehagelæreren Anna stilte jeg et spørsmål om hva hun ser på som viktig med tilrettelagte musikkaktiviteter der voksne og barn er sammen. Her forteller Anna blant annet *«veldig ofte i barnehagen føler jeg at det fort kan bli et fokus med at vi må bruke musikk fordi barna skal bli gode til å prate og at de skal utvikle det og det. Så jeg synes det kan bli et litt for lite fokus på at musikken skal være gøy, så kan de andre godene komme heller mer på plass av seg selv»*.

Varkøy problematiserer forholdet mellom hvilke aktiviteter som har egenverdi og aktiviteter som ikke har det. Dersom den musikalske erfaringen ikke kan sies å ha noen verdi, vil verdien ligge et annet sted enn i denne erfaringen selv (Varkøy, 2015, s. 121). Om vi ubekymret henlegger den musikalske erfaringens verdi primært til en eller annen pedagogisk, økonomisk eller politisk nyttefunksjon, så slutter vi oss til tilbedelse av nytten og del snevre nyttetenkningen (Varkøy, 2015, s. 121).

Denne tilbedelsen av nyttetenkning som Anna forteller at hun opplever ofte forekommer i barnehager, er noe som Varkøy også hevder er særdeles utbredt innenfor utdannings og kulturpolitikk (Varkøy, 2015, s. 121). Nettopp hva som forårsaker en slik nyttetenkning er umulig å kunne sette to streker under et bestemt svar. Jeg tolker likevel at begge informantene har et syn på musikk og hvor de ser hvilken som ligger i den musikalske erfaringen, både som handling og tenkning. Varkøy viser til den musikalske handlingen som tenkning, med og istedenfor å tenke om musikk som et middel til tenking, så kan vi heller tenke at den musikalske erfaringen er tenking. Dette viser han med og i stedetfor å snakke om musikalsk erfaring som et middel til personlig og sosial utvikling, kan man for eksempel tenke på at musikalske erfaringer er personlig og sosial utvikling (Varkøy, 2015, s. 132).

Jeg opplever at begge informantene har et grunnleggende godt syn med å se verdien i musikkaktiviteter som en handling og musikkglede i seg selv, samtidig som de er bevisste på at det kan være mulige positive bivirkninger i forhold til utviklingsområder som for eksempel språk. Etter det teorien viser knyttet til informantenes erfaringer og opplevelser så kan det se ut som at et fokus rettet veldig mot resultat, kan føre til at musikkfaringens egenverdi,

musikkglede og lærelyst virker mot sin hensikt. Likevel blir det ikke fortalt noe om hvilke tanker Anna gjør seg med hvorfor hun opplever at mange i barnehagen fokuserer mer på læring og de ulike goder som musikken kan medbringe enn erfaringens egenverdi.

Dette med fokus på resultat tenker jeg kan bunne mye i de fysiske rammene som har stor betydning i musikkfaget og barnehagen generelt. Rammeplanen er en gitt ramme som inneholder mål, innhold og vurdering som barnehagene skal forholde seg til. Etter at Rammeplanen kom har det ført til omfattende debatter om den i sterkere grad betoner barnehagen som starten på et utdanningsløp, og dermed fjerner seg fra her-og-nå perspektivet (Gotvassli, 2017, s. 31). Rammeplanen gir barnehagene forpliktende mål, samtidig som den ikke er for detaljert. Dette ser jeg muligheter med at kan føre til et sterkt resultatmiljø i barnehager, hvor fokuset blir sentrert på resultatet og det blir mindre fokus på utviklingen mot disse resultatene (Gotvassli, 2017, s. 231). Dette resultatmiljøet i barnehager kan også knyttes til om synet på musikk er rettet mot noe du/vi gjør eller som et produkt løsrevet fra en handling. Slikt som Kulset skriver om at dersom det eneste som betyr noe er å høyne resultatet på sluttproduktet, så vil dette kunne føre til en lavere følelse av fellesskap og sosial vekst. Hvor selve deltakelsen gjerne blir ansett som like viktig som det musikalske resultatet (Kulset, 2018, s. 93).

Med dette kan jeg se sammenhenger med det Anna mener om at et for stort fokus på resultat og utvikling kan påvirke musikkgledden som ligger i musikkerfaringens egenverdi. Jeg ser også viktigheten med å være bevisst på å legge til rette for at musikkaktiviteter skal være lystbetonte og av lekende karakter slik som Hege forteller om. Likevel ser jeg det som viktig å nevne Sæther og Angelos argumenter for musikkarbeid i barnehagen, hvor det er mulig å holde to tanker i hodet samtidig. Arbeidet med musikkarbeid trenger ikke å bli dårligere, selv om det også gir positive bieffekter (Angelo, 2019, s. 131).

4.3 Å møte barn i musikken

«Hva / hvordan opplever du at barn kan uttrykke seg gjennom musikken?» Dette var et spørsmål som jeg stilte i intervjuet med musikkterapeuten Hege. Her kom det frem flere svar, hvor det å møte barna der de er i tillegg til å gi dem muligheter, er et funn som går igjen. Hege forteller også om at dersom barn er i sorg, så vil det også være viktig å legge til rette for at de kan få uttrykke sine følelser. Dette kan være for eksempel med å bruke instrumenter som hun tenker kan at kan symbolisere noe og gi muligheter for dette. Likevel så forteller Hege at hun kan tenke at *«dersom du er sint så har du lyst til å dundre løs på ei tromme, men det kan også være at dette barnet har lyst til å spille triangel og at det kunne vært like fint»*. Dersom det i utgangspunktet er ei barnegruppe som skal jobbe med språket, så vil det ikke bli lagt opp til at barna skal jobbe med følelser på en slik måte. Hege forteller blant annet *«jeg prøver alltid at de skal få muligheten til å lede meg i en sang, slik at de kan uttrykke det de vil. Da er det noen som kan ha et behov for å spille veldig sterkt, veldig høyt eller veldig hardt. Noen andre vil ha et behov for å spille veldig svakt eller forsiktig»*.

Marstal (2008) skriver om at musikk på den ene siden kan beskrives i objektive termer, men at den alltid likevel vil på den andre siden oppleves subjektivt. Dette fordi vi alle reagerer ulikt på ulik musikk, avhengig av våre forutsetninger, vårt humør, situasjon og tidspunktet på dagen (Marstal, 2008, s. 117). Dette som Marstal skriver om, kan jeg se sammenhenger med det Hege forteller om å legge til rette for at barn skal få uttrykke følelser. Etersom Hege forteller at hun kan tenke objektivt at barn kan ha et behov for å slå hardt på ei tromme, kan likevel barnet subjektivt ha en annen opplevelse og et annet behov i situasjonen. Likevel så tolker jeg dette med å tilby ulike muligheter i form av for eksempel instrumenter, som en måte å legge til rette for å skape trygghet og anerkjenne barna. Annerkjennelse handler kort sagt om at barnet som individ blir sett og hørt (Hennum & Østrem, 2016, s. 95). Ved å tilby barn muligheter som Hege tenker at kan være hensiktsmessige, men likevel la barna selv velge hvordan de bruker mulighetene de blir tilbydd, så ser jeg på dette som en måte å forholde seg til barn på, der barna blir sett på som likeverdige subjekter. Hennum & Østrem skriver også om begrepet annerkjennelse at selv om voksne både kan og vet mer enn barn, så betyr ikke det at voksne alltid har rett (Hennum & Østrem, 2016, s. 95).

For å være anerkjennende så krever det at den voksne må være åpen og i stand til å ta barnets perspektiv, uten å være redd for å miste kontroll (Drugli, 2015, s. 204). Å gi barna muligheten

med å lede Hege i en sang kan også ses i sammenheng med det Drugli skriver om at den voksne må være åpen for barnets perspektiv uten å være redd for å miste kontrollen. Å gi barna en slik mulighet for å la de uttrykke det de har behov for kan knyttes til å ta barna og barnets formidling på alvor (Drugli, 2015, s. 203). Likevel så kan behovet for å spille veldig sterkt eller høyt oppstå, noe som jeg tolker at dette potensielt kan føre til en del støy. Marstal (2008) definerer støy som en uønsket lyd, enten som bakgrunnsstøy eller som et generelt høyt lydnivå. Støy kan også defineres som lyd, der uansett styrke på lyden oppleves forstyrrende psykisk eller fysisk ubehagelig for det enkelte mennesket (Marstal, 2008, s. 95)

Da Hege fortalte om å legge til rette for å la barna uttrykke det de vil, så ble jeg nysgjerrig på å høre mer om hvordan dette foregikk i praksis med å spørre «så dersom noen føler for å spille veldig hardt så er dette greit?». Her svarer Hege «*Ja da er dette lov, men det er ikke lov i alle sammenhenger. De skal og forholde seg til noen rammer i andre aktiviteter, men det er alltid lagt til rette for at det er en aktivitet der de kan gjøre som de selv vil*». Askland skriver om barnets avhengighet av å ha voksnes fysiske og psykiske nærhet, hvor den voksne har et ansvar for å gi trygghet gjennom å vise kjærlighet, men også med å sette klare grenser (Askland, 2015, s. 63). Ved at Hege forteller at barna har noen rammer i andre aktiviteter, men at det likevel blir lagt til rette for en aktivitet der barna får gjøre som de vil, så kan dette ses i sammenheng med det Askland skriver om at trygghet også kan være å ha klare grenser for barna.

4.4 Observasjon i trygghetsarbeidet

I dette funnet vil jeg presentere en praksisfortelling som barnehagelæreren Anna delte i intervjuet. Praksisfortellingen handler om et minoritetsbarn som begynte i barnehagen uten å kunne et ord på norsk. Barnets foresatte snakket heller ikke verken norsk eller engelsk, hvor Anna forteller at kommunikasjon og samarbeid noe utfordrende. De gangene barnet hadde hatt det vanskelig i barnehagen så utforsket personalet blant annet med eventyr og musikk på barnets språk via Youtube, hvor de fant noen sanger som det ble tydelig at barnet hadde kjennskap til.

«Det var en dag vi skulle ta buss, noe som ble tydelig at var kjempeskummelt for dette barnet, da barnet bare gråt. Jeg satt ved siden av barnet og satte på musikk på barnets språk, hvor barnet roet seg helt. Denne bussturen har barnet snakket om et år i etterkant. Det eneste som hjalp meg i denne situasjonen var sangen på barnets språk som jeg satte på, ingenting av det andre jeg prøvde hadde noen innvirkning på å roe barnet i situasjonen».

Denne praksisfortellingen kan knyttes til det Drugli skriver om å anerkjenne barnet og barnets uttrykk i form av gi en hensiktsmessig respons (Drugli, 2015, s. 203). Dette kan tolkes som en hensiktsmessig respons fordi Anna forsøkte ulike tilnærminger for å trygge barnet i en situasjon som blir beskrevet som skummel for barnet. Marstal skriver om musikk som en stemningsskaper, som danner utgangspunkt for våre følelser, hvor nesten alle mennesker har opplevd at musikk kan endre eller forsterke en stemning eller sinnstilstand (Marstal, 2008, s. 117). At barnet responderte med en ro da det ble spilt musikk, kan tyde på at musikken bidro til å endre barnets sinnstilstand. Ruud (2013) regner musikken som noen av første og sterkeste minner vi har fra barndom og tidlig liv. Slike opplevelser er med på å danne grunnlaget for vår selvoppfatning og identitet (Ruud, 2013, s. 82). Musikken utløser følelser i oss, som kan bli tydelige for oss ved og blant annet få bekreftelse fra menneskene rundt oss (Ruud, 2013, s. 82). Ettersom dette barnet responderte med en ro, kan det tenkes at barnet hadde noen tidligere positive minner med denne sangen knyttet til egen identitet eller en opplevelse. Hvor det å få sangen spilt på bussen av Anna, førte til at barnet opplevde en ro med å føle seg anerkjent og bekreftet.

Likevel så kan vi ikke helt sikkert vite om hvordan barnet hadde respondert på en norsk rolig barnesang, men det kan virke som at sangen på barnets språk var et forsterkende element for å

roe ned barnet. Drugli skriver også om voksne som anerkjenner barn vekker tillit og trygghet, fordi barnet får opplevelsen av å bli forstått og akseptert i samspillet (Drugli, 2014, s. 203). På den måten kan det også tenkes at Anna prøvde ulike tilnærminger bidro til at barnet følte en trygghet med å bli tatt på alvor.

Innledningsvis til praksisfortellingen gjenfortalte jeg informasjonen som Anna delte, om utforskning på avdelingen med ulike eventyr og sanger på barnets språk sammen med barnet. I praksisfortellingen forteller Anna om at det var sangen som hjalp henne i denne situasjonen, hvor ingenting av det andre hadde innvirkning på å roe ned barnet. Dette tenker jeg kan knyttes til tidligere observasjoner som har blitt gjort av personalet med, hvor de opplevde positiv respons med bruk av sanger og eventyr. Gunnestad mener observasjon kan være gjeldene for barns trivsel, deltakelse og engasjement i ulike aktiviteter eller situasjoner i barnehagen (Gunnestad, 2016, s. 84). Det kan virke som at utforskningen på avdelingen ga Anna en forutsetning for å kunne tilpasse seg til hva barnet hadde behov for i denne situasjonen (Gunnestad, 2016, s. 84). Dette kan også handle om det Hernes, Os & Selmer – Olsens skriver om at pedagogrollen med å ivareta barnet gjennom å være sensitivt til stede, i en situasjon der barn var ikke vet hvordan det skulle forholde seg til noe som virker skremmende eller nytt (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2014, s. 110).

5.0 Avslutning / oppsummering av oppgaven

I denne bacheloroppgaven har jeg forsøkt å belyse noen faktorer som kan ha innvirkning for barns opplevelse av trygghet og anerkjennelse gjennom musikk i barnehagen. Arbeidet med oppgaven har gitt meg mer kunnskap, innsikt og nye ideer i et tema og en problemstilling som det er umulig å sette to streker under et bestemt svar. Gjennom oppgaven har jeg fått gjennomført to intervjuer, som har gitt meg innsikt i informantenes erfaringer og flere ulike måter man kan anvende musikk sammen med barn. Jeg opplevde begge intervjuene som veldig informative, hvor det ikke var mulig å skulle drøfte alt det interessante som kom frem. En stor utfordring med oppgaven ble derfor å begrense hvilke funn jeg skulle gå videre med.

Etter å ha arbeidet med denne oppgaven så vil jeg tørre å påstå at voksenrollen har stor betydning for å legge til rette for at barn skal oppleve trygghet og anerkjennelse gjennom musikken. Likevel vil det ikke kunne være en fasit med oppskrift på hvordan dette kan gjøres i praksis. I prosessen med oppgaven har jeg gjort meg flere refleksjoner om det som et barn kan oppleve som trygghet, trenger ikke å oppleves som trygt for et annet barn. Dette på lik linje som hva jeg anser som god musikk, ikke trenger å være det samme som du assosierer som god musikk. Avslutningsvis vil jeg oppsummere oppgaven med å løfte frem viktigheten av pedagoger som tør å by på seg selv, leke og utforske musikken sammen med barna, slik at de kan få muligheten til å oppleve gleden som musikk kan føre til.

6.0 Litteraturliste

- Askland, L. (2015). *Kontakt med barn: Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2017). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bergsland, M., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Evensen, F., Sæheim, R. & Sørenby, U. (2012). *Musikkglede i barnehagen: Lek med takt og toner*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Glaser, V., Moen, K., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (red.). (2015). *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gotvassli, K. Å. (2017). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gunnestad, A. (2016). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hennem, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2014). *Med kjærlighet til publikum – kunst for barn under tre år*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Oslo: Universitetsforlaget

- Liset, M., Myrstad, A. & Sverdrup, T (red.). (2014). *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Marstal, I. (2008). *Barnet og musikken: Om betydningen af at stimulere barnets musikalske potentiale* (2. utg.). København: Hans Reitzel.

- Midtsand, N.E. (2016). Lekenhet med kulturens utspring. I H. Jæger & J.K. Torgersen. (red.), *Barnekultur* (s. 42 – 54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Moen, T. & Karlsdottir, R. (red.). (2015). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

- Sæther, M. & Angelo, E. (2019) *Barnet og musikken – innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-forbarnehagenbokmal2017.pdf>.

- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide (Hege)

1. Hva er din bakgrunn? Utdanning? Erfaring?
2. Hvor lenge har du jobbet i stillingen?
3. Hvilke barn er det som deltar i musikkterapi?
4. Er musikkterapi et tilbud som kreves henvisning eller er det et tilbud for alle?
5. Hvordan vil du beskrive en typisk gjennomføring av en musikkterapi time? (utstyr, rom, tilrettelegging, forarbeid).
6. Hvordan bruker du musikken og hvilken type musikk foretrekker du å bruke? (Spesifikk musikk sjanger? Rytmer som lages sammen med barna?)
7. Hvordan og/ eller hva opplever du at barn kan uttrykke gjennom musikk?
8. Hvilke erfaringer har du gjort deg med hvordan ulik musikk kan skape ulike uttrykk hos barn?
9. Hva vil du beskrive som er målsetningen eller målet med arbeidet?
10. Hvilken erfaring har du med at målsetninger blir nådd?
11. Opplever du ulik respons / kvalitet i arbeid med barn gruppevis vs. individuelt?
12. Når blir det isåfall valgt enkeltvis og når blir det valgt gruppe?
13. Hvilke muligheter ser du at arbeid med musikk kan bidra til for å gi barn en arena for å uttrykke seg?
14. Hvilke faktorer er det som gjør at du føler at du lykkes i arbeidet? (For eksempel: Godt foreldresamarbeid? Barnet åpner seg? Samarbeid med barnehagen?)
15. Hvilken erfaring har du med samarbeid med barnehagen?
16. Har du noen ideer om hvordan dere kunne fått til et bedre samarbeid med barnehager? 17. Hvilke sammenhenger ser du mellom ditt arbeid i en barnehagesammenheng? (For eksempel: Hva kan det bidra til? Eventuelt Glede? Medvirkning? Inkludering? Fellesskapsfølelse?)

7.2 Intervjuguide (Anna)

- 1.** Hva er din bakgrunn? (Utdanning / erfaring/ kurs?)
- 2.** Hvor lenge har du jobbet i stillingen?
- 3.** Hvilken plass har musikken i barnehagen du jobber i? (For eksempel under samlingsstund, påkledning, måltid, overganger osv.)
- 4.** Hvilke instrumenter/utstyr har barnehagen tilgang på? Og hvordan brukes de sammen med barna?
- 5.** Har barna tilgang på instrumenter? Isåfall hvordan fungerer dette i praksis?
- 6.** Hva ser du på som viktig med tilrettelagte musikkaktiviteter der voksne og barn er sammen?
- 7.** Hvilke erfaringer har du med at musikk kan skape stemning og fellesskapsfølelse i ei barnegruppe? Noen konkrete eksempler på dette?
- 8.** Hvordan arbeider du/dere i din barnehage for at barna skal få uttrykke seg og få gode opplevelser med musikk?
- 9.** Hva opplever du som viktig med å vektlegge voksenrollen for å skape trygghet i musikkaktiviteter med barn?
- 10.** Hvilke musikkerfaringer ønsker du/ dere å gi barna?

7.3 Samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet:

“BHBAC3910 - Bacheloroppgave - Musikk, drama, kunst og håndverk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å *undersøke pedagogrollen i musikkaktiviteter sammen med barn*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke temaet barn og musikk, og tilegne meg ny kunnskap som jeg opplever som interessant, meningsskapende og viktig for meg som kommende barnehagelærer. Omfanget av prosjektet blir å undersøke teorier, intervju informanter som gjøres om til et datamateriale som jeg skal undersøke nærmere.

Foreløpig problemstilling: *“Hvordan bekrefte og anerkjenne barn i musikkaktiviteter?”*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt er intervju. Intervjuet kan ta mellom 20 - 60 minutter og det vil bli brukt lydopptaker som deretter transkriberes. Lydopptaket lagres kun på lydopptaker, uten internettilgang og slettes samme dag etter transkribering.

Dine rettigheter

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

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

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil veileder Grete Storbæk Eriksen og Sissel Mosve Bjørnbet ha tilgang til opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn og kontaktopplysninger bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.05.20. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet BHBAC3910 og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 22.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)