

MUSIKKGLEDE I BARNEHAGEN

Musikk for musikkens skyld i samspill med barn

Jenny Olderø

[Kandidatnummer: 103]

BACHELOROPPGAVE

BHBAC3910

Trondheim, april, 2021

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

Innholdsfortegnelse:

1. Innledning	s. 4
1.1. Problemstilling	s. 5
2. Begrepsavklaring	s. 6
2.1. Musikalsk samlingsstund	s. 6
2.2. Musikalsk aktivitet	s. 7
3. Teorikapittel	s. 8
3.1. Musikk	s. 8
3.1.1. Musikk, fellesskap og samhandling	s. 8
3.1.2. Musikk som uttrykk for følelser	s. 9
3.1.3. De musikalske grunnelementene	s. 9
3.2. Pedagogens rolle	s. 10
3.2.1. Den våkne og sensitive pedagogen	s. 10
3.2.2. Medvirkning	s. 11
3.2.3. Improvisasjon	s. 12
3.2.4. Humor, og tull og tøys	s. 13
4. Metode	s. 14
4.1. Valg av metode	s. 14
4.1.1. Innsamlingsstrategi	s. 14
4.2. Planlegging av datainnsamling og adgang til felten	s. 15
4.3. Utvalg av informanter	s. 16
4.4. Etske retningslinjer	s. 16
4.4.1. Informert samtykke	s. 16
4.4.2. Konfidensialitet	s. 17

4.4.3. Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	s. 18
4.5. Beskrivelse av gjennomføring	s. 18
4.6. Metodekritikk	s. 19
4.6.1. Reliabilitet	s. 19
4.6.2. Validitet	s. 20
4.7. Analysearbeid	s. 21
5. Funn og drøfting	s. 23
5.1. De overordnede funnene, i korte trekk	s. 23
5.2. Musikkarbeidet i barnehagen: magisk og meningsfylt	s. 24
5.2.1. Musikk som kommunikasjon	s. 24
5.2.2. Å skape stemning i musikalske samlingsstunder og aktiviteter	s. 25
5.2.3. Utforsking av de musikalske grunnelementene	s. 26
5.3. Den musikalske samlingsstundens og aktivitetens forutsetninger	s. 27
5.3.1. Rammefaktorene	s. 27
5.3.2. Rom til å møtes i et musikalsk fellesskap	s. 28
5.4. Pedagogens væremåte: bekreftende, tøysende og improviserende	s. 30
5.4.1. Anerkjennelse av barnas spontanitet	s. 30
5.4.2. Tull og tøys med sanger	s. 31
5.4.3. Improvisasjon i musikalske samlingsstunder og aktiviteter	s. 32
5.5. Barns medvirkning	s. 33
5.5.1. Det maurer: barns kroppslige uttrykk	s. 33
5.5.2. Barnekultur og felles referanserammer	s. 34
6. Oppsummering	s. 35
7. Litteraturliste	s. 37

8. Vedlegg	s. 40
8.1. Vedlegg nr. 1: Informasjons- og samtykkeskjema	s. 40
8.2. Vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv til foreldre om bacheloroppgaven	s. 43
8.3. Vedlegg nr. 3: Intervjuguide	s. 44

1. Innledning

Musikkglede er et begrep som man ofte møter i barnehagesammenheng. Nesten uansett hvilken barnehage man besøker, finner man musikalske uttrykk i en eller annen form. Å spille eller syngesammen med andre kan skape en stemning man ikke ville funnet fram til uten musikk (Vist, 2013, s. 94). «Det å høre sin egen stemme i sang, eller kjenne sitt eget trommeslag i hele kroppen, bærer i seg en mulighet til sterk opplevelse, både av musikken, av fellesskapet, og – ikke minst – av en selv» (Vist, 2013, s. 95).

Mange barnehagelærere tilrettelegger for musikalske innslag i samlingsstunder og aktiviteter. I en samlingsstund kan man møtes og sammen lage en oversikt over hva dagen har å by på (Brendeland, 2009, s. 20). Samlingsstunden er noe som skaper en følelse av tilhørighet, hvor blant annet sang og musikk kan være med å knytte barna til et fellesskap (Brendeland, 2009, s. 56). Musikalske aktiviteter kan gi barna mulighet til å utforske, undre seg over, leke seg med, lage og vurdere sine egne musikalske uttrykk (Ramfjord, 2005, s. 96). I en slik aktivitet, hvor fokuset ligger på å ha det gøy sammen, er risikoen for å dumme seg ut lav (Angelo, 2019, s. 120).

Men hva er det som gjør at en slik samlingsstund eller aktivitet oppleves som god? Hvordan kan man sørge for at barna deltar fordi de selv har lyst og synes det er gledelig?

1.1 Problemstilling

Inspirasjonen til å skrive en bachelor om musikkglede i barnehagen kom til meg under første nedstenging i av samfunnet i forbindelse med koronaviruset. Jeg jobbet i flere barnehager ved siden av studiet, og i nevnte periode jobbet jeg på en småbarnsavdeling. Kohorten vår besto av seks barn og to voksne - meg og en barnehagelærer, hvorav vi begge deler en enorm kjærighet til musikk. Barna hadde i dette øyeblikket en lek hvor de sprang rundt en stor, endevendt lekekube.

Plutselig fant barnehagelæreren fram gitaren sin og satte seg ned ved siden av barna. Hun begynte å spille og syngte, sakte: «alle barna springer, alle barna springer, alle barna springer, å ja, å ja, å ja». Barna så på hverandre og lo, og fortsatte å springe mens de hylte og flirte. Barnehagelæreren spilte fortere og fortere mens barna økte tempoet på de korte beina sine. Alle sammen smilte og lo, og jeg tenkte at jeg også vil bli en sånn pedagog – en som skaper glede og felleskap gjennom musikk.

Både gjennom jobb og praksis har jeg hatt flere slike opplevelser med musikalske samlingsstunder og aktiviteter, hvor det å ha det fint og morsomt sammen har vært det aller viktigste. Disse opplevelsene, kombinert med min livslange kjærighet til musikk, gjorde at jeg ville finne ut av hvordan man som barnehagelærer kan jobbe for å skape fellesskap og glede gjennom musikalsk arbeid. Problemstillingen ble derfor:

«Hvordan kan man tilrettelegge for at samlingsstunder og aktiviteter med fokus på musikk i barnehagen skaper fellesskap og glede?»

2. Begrepsavklaring

2.1. Musikalsk samlingsstund

En samlingsstund kan enkelt forklares som «en stund hvor noen samles» (Brendeland, 2009, s. 18). I barnehagen forstås det som en tid på dagen hvor både barn og voksne møtes og deltar i fellesskap, og deler opplevelser med hverandre (Brendeland, 2009, s. 14). Alle eller mange av barna deltar, og det foregår over et begrenset tidsrom. I mange barnehager gjennomføres samlingsstunden like etter frokost, og som en forberedelse på hvordan dagen kommer til å bli.

Brendeland skriver at det ikke finnes noen fasit eller begrensninger for hva samlingsstunden kan fylles med, og at den er følelsesmessig, sosialt og faglig forankret (2009, s. 14). Hun siterer Rammeplanen fra 1995 for å gå nærmere inn på hva en samlingsstund går ut på:

«Barnehagens faste samlinger bidrar til å utvikle gruppefølelsen ved at alle i gruppen er til stede samtidig – barn og voksne – holder på med noe sammen. Det kan være sang, lek, høre en fortelling, lese høyt eller samtale om selve livet i gruppen» (Brendeland, 2009, s. 19).

En *musikalsk samlingsstund* er en samlingsstund, slik Brendeland redegjør for den, hvor hovedfokuset ligger på å gjøre noe musikalsk sammen med barna. Sæther skriver at i en musikalsk samlingsstund kan man introdusere barn for «sanger, rytmer, rim og regler som barna selv kan bearbeide og uttrykke og slik være musikalsk skapende» (2019, s. 76). Ramfjord ser på den musikalske samlingsstunden som et sted hvor barna kan få utforske, komponere og leke med lyd og musikk (2005, s. 97). Han skriver at det er viktig at de voksne anerkjenner barnas egne musikk- og lyduttrykk (Ramfjord, 2005, s. 97).

2.2. Musikalsk aktivitet

En musikalsk aktivitet deler mange likhetstrekk med en musikalsk samlingsstund, men har likevel noen forskjeller. Der hvor den musikalske samlingsstunden i stor grad er planlagt og voksenstyrt, er den musikalske aktiviteten hovedsakelig selvinitiert og selvstyrt av barna. Barna er komponistene, og barnehagelæreren er der for å tilrettelegge for barnas skaperglede og musikalske uttrykk (Ramfjord, 2005, s. 10). Musikk blir i denne sammenhengen noe som mennesker, eller barn og voksen, gjør og utforsker sammen (Varkøy, 2015, s. 120). Dette kan sees i sammenheng med begrepet *musiciking*, og dette kjente sitatet fra Small:

«The essence of music lies not in musical works but in taking part in performance, in social action. Music is thus not so much a noun as a verb, ‘to music’. [...] the meaning of musiciking lies in the relationships that are established between the participants by the performance» (Small, 1999, s. 9).

I den musikalske aktiviteten er det færre barn, og ofte bare én voksen som deltar. Dette kommer av at det er *noe* man utforsker sammen i den musikalske aktiviteten, for eksempel et musikkinstrument eller et musikk-program på iPaden. Da er det behov for romslighet og rolige omgivelser rundt det som utforskes. *Møtet* mellom det menneskene og det musikalske objektet står i fokus (Varkøy, 2015, s. 120). Dette gir barna mulighet til å delta i den musikalske aktiviteten uten å måtte kjempe for plassen, og de må heller ikke anstrenge seg for å bli sett. En slik liten, musikalsk aktivitet gir pedagogen mulighet til å delta i et nærere og mer lydhørt samspill med de få barna som deltar (Vist, 2013, s. 98).

3. Teorikapittel

3.1. Musikk

3.1.1. Musikk, fellesskap og samhandling

Sæther refererer til Næss (1989) når han beskriver musikk som utgangspunkt for kommunikasjon (2019, s. 22). Videre skriver Sæther at for å kunne uttrykke seg og bli forstått gjennom musikk, må musikken skape mening for både den som lytter og den som utøver (2019, s. 22). Næss (1989) beskriver lyd som grunnlaget for å kunne skape og oppleve musikk, men at musikk også kan være en samhandling mellom to eller flere mennesker (Sæther, 2019, s. 22). Med andre ord kan vi uttrykke oss gjennom musikk på en måte som overskrider vårt vanlige verbalspråk (Sæther, 2019, s. 22).

Ruud skriver om sine opplevelser som musikkterapeut, og om hvordan det å bruke musikkinstrumenter sammen med barn og unge har gjort store inntrykk (2013, s. 41). Ruud beskriver hvordan han har brukt piano som en måte å kommunisere på, at barnet har spilt noe fritt for å uttrykke følelsene sine, og at Ruud selv så har respondert på improvisasjonen ved å spille noe tilbake (2013, s. 42). Han kaller dette *duoimprovisasjoner* (2013, s. 42). Ruud skriver videre at å utøve disse duoimprovisasjonene var en opplevelse av å møtes i musikken, «at man faller inn i en felles musikalsk puls, svarer på hverandres initiativ og skaper og leker med forventninger som oppstår når spenning i musikken bygges opp» (Ruud, 2013, s. 42).

Musikk som fellesskap og samhandling er også en del av *barnekulturen*. Barnekultur kan beskrives som kultur «for, av og med barn» (Jæger, Holm & Torgersen, 2016, s. 11). Den er stadig i endring, og består av barnas opplevelser, lek, utvikling, læring, danning og ikke minst, barns medvirkning (Jæger, Holm & Torgersen, 2016, s. 16). Barnekultur føres videre fra barn til barn, slik at de nye barna i barnehagen fort kan de samme musikkuttrykkene som de eldre barna i barnehagen mestrer. Både musikalske uttrykk og lek «er resultater av at barn sosialiseres inn i barns kultur» (Sæther, 2019, s. 98). I barnehagen møter barna musikk som er med på å skape felles referanserammer, noe som igjen bidrar til dannelsen av en kulturell identitet (Torgersen, 2016, s. 113). Både nyere populærmusikk og gamle kjente barnelåter kan skape en felles møteplass for både barn og voksne.

3.1.2. Musikk som uttrykk for følelser

Musikk kan uttrykke hvordan vi føler oss på en måte som en vanlig samtale ikke kan. Skånland (2014) skriver om hvordan musikk kan brukes til å møte og bearbeide vanskelige følelser, som sinne, sorg og tomhet. Hun refererer til bruken av musikk etter terrorangrepet 22. juli, hvor musikken fikk en helt spesiell plass i sorgprosessen etter de første dagene (Skånland, 2014). Videre skriver hun at musikk og sang virket å ha en samlende og nærmest helbredende effekt på mange av Norges innbyggere:

Norges innbyggere møttes i ulike sammenhenger der musikk fikk en sentral plass: i minneseremonier, minnekonsserter og rosemarsjer. Mennesker kom sammen og sang, noe som i seg selv kunne oppleves som uvant i Norge, der sorg ofte anses som noe privat, og det å sørge ofte foregår i intime, private sammenhenger (Skånland, 2014).

Musikken kan også være et uttrykk for glede, særlig i forbindelse med lek og skapende aktivitet. Angelo skriver at mange barnehagelærere beskriver arbeidet med musikk i barnehagen som noe som bidrar til glede, fellesskap og trivsel (2019, s. 118). Musikk og sang kan lokke fram den indre motivasjonen til barna, og sørge for at barna deltar i musikalske aktiviteter fordi de ønsker det og fordi de føler seg trygge (Angelo, 2019, s. 120).

3.1.3. De musikalske grunnelementene

Sæther beskriver de musikalske grunnelementene som bevegelse og lyd, hvor disse igjen består av bestanddelene dynamikk, klang, rytme, tonehøyde, form, tekstur og tempo (Sæther, 2019, s. 23). Her velger jeg å gå litt mer inn på dynamikk og tonehøyde.

Dynamikk henger sammen med de andre musikkelementene, og både påvirker og påvirkes av disse (Sæther, 2019, s. 26). «Med dynamikk menes forandring i lydstyrke. Motpolene her er sterkt og svakt» (Sæther, 2019, s. 26). Ved å utforske og leke med dynamikk kan man gi musikken mer liv og spenning (Sæther, 2019, s. 27).

Tonehøyde henger nøye sammen med melodi (Sæther, 2019, s. 29). «Med tonehøyde menes tonenes plass innenfor et register fra dype til lyse toner» (Sæther, 2019, s. 29). Man leker med tonehøyde når man for eksempel utforsker toner opp og ned og prøver ut nye melodier (Sæther, 2019, s. 30). Ramfjord skriver at det er mange måter å utforske tonehøyde på sammen med barna i barnehagen (2005, s. 19). Barn oppfatter høye toner bedre enn voksne, noe som er et godt grunnlag for utforsking av tonehøyde (Ramfjord, 2005, s. 19).

3.2 Pedagogens rolle

3.2.1 Den våkne og sensitive pedagogen

Å være i samspill med barn, musikalsk eller ikke, krever noe av pedagogen. Man må forsøke å plukke opp alle signaler som barnet sender ifra seg. Tholin refererer til Bae (2004) når hun skriver at det å være åpen når man trer inn i et samspill med barn er avgjørende for å kunne fange opp deres opplevelsesverden (2018, s. 212). Det handler om sensitivitet og tilstedeværelse, å føle sammen med barnet og delta i øyeblikket (Tholin, 2018, s. 212). Den sensitive pedagogen tilpasser samspillet til barnet for å skape nære omsorgsrelasjoner (Tholin, 2018, s. 212).

Hvordan man responderer på barns musikalske uttrykk har også mye å si for samspillet. Öhman refererer til Rinaldi (2005), pedagogisk leder i Reggio Emilia i Italia, når hun skriver om viktigheten av å lytte med åpenhet og mottakelighet, som gjør at både barn og voksne føler seg trygge i samspillet (2016, s. 150). Öhman skriver at måten pedagogen lytter på og slipper barna til med sine tanker og ideer, forteller noe om pedagogens syn på barn (2016, s. 150). Lytting handler om å vise at man tar den andre på alvor, og at man gir den andre rom til å uttrykke sine forestillinger, følelser og bidrag (Öhman, 2016, s. 150). Öhman skriver også at det handler om at «man gjør den andre betydningsfull» (2016, s. 150).

3.2.2. Medvirkning

I *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver* står det at barn har rett til medvirkning, og at de skal få muligheten til å uttrykke sine meninger om og delta i planleggingen og vurderingen av det som skjer i barnehagen (2017, s. 21). Det uttrykkes også at «Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer individuelle forutsetninger og behov» (Rammeplanen, 2017, s. 21). Med andre ord må de som jobber i barnehagen være årvåkne nok til å følge opp barnas ulike signaler og uttrykk (Rammeplanen, 2017, s. 21). Rammeplanens krav kan sees i sammenheng med musikalske samlingsstunder og aktiviteter. Det er viktig å tenke over hvordan barna skal få medbestemmelse og innflytelse i gjennomføringen og planleggingsprosessen av en samlingsstund (Brendeland, 2009, s. 174). «Vi skal sikre at barna får estetiske inntrykk, men samtidig muligheter for å uttrykke seg» (Brendeland, 2009, s. 175). Brendeland skriver at selv om vi pedagoger har øvelse i å tolke barnas opplevelser og meninger, hender det at vi treffer feil (2009, s. 188). Hun beskriver at barnas uttrykk og evaluering kan gi oss en idé om hvorvidt man er på vei i riktig retning eller ikke (Brendeland, 2009, s. 189).

Medvirkning handler også om pedagogens evne til å ta imot barnas humoristiske og tøysete uttrykk. Kibsgaard beskriver det som en trygghet til å tørre å la barna slippe seg løs, til å legge fra seg kontrollen og til å ta imot noe du ikke kan forutse: «De menneskene som tør å åpne for det improviserte, det uplanlagte og uforventede, innehar en ferdighet, en kunst som tar høyde for barnas plutselige innspill» (2019, s. 87). I så måte kan man også si at barns medvirkning henger nøye sammen med pedagogens evne til improvisasjon.

3.2.3. Improvisasjon

Betyr improvisasjon at man henter noe fra løse luften, eller betyr det at man bygger videre på noe som allerede er tilgjengelig? Steinsholt diskuterer begrepet improvisasjon, og stiller seg kritisk til forestillingen om at improvisasjon er det samme som å å fri seg fra regler og bryte alle kjente mønster for musikalsk utøvelse (2006, s. 33). Han uttrykker at regler i seg selv, enten man følger dem eller ikke, aldri gir noen garanti for hvor man kommer til å ende opp (Steinsholt, 2006, s. 34). Steinsholt viser til spillet sjakk når han forklarer videre: sjakk har visse regler som spillerne må forholde seg til, men det betyr ikke at vi vet sluttresultatet før spillerne er ferdige (2006, s. 34). Slik blir regler retningsgivende, ikke nødvendigvis begrensende (Steinsholt, 2006, s. 34). Med andre ord kan vi si at den som improviserer, kjenner reglene såpass godt at hen vet hva som er mulig å få til i øyeblikket. Den som har erfaringer og en tydelig plan, kan lettere fri seg fra den og vær spontan (Steinsholt, 2006, s. 31).

«På samme måte som Hans-Georg Gadamer (1975) bedyrer at en erfaren person er den som er mest åpen for nye erfaringer, vil en erfaren improvisator være en som kan spille noe som kan overraske» (Steinsholt, 2006, s. 31).

Kibsgaard refererer også til Steinsholt og Ness (2016) når hun skriver om improvisasjon. Hun uttrykker at noe av det viktigste når man jobber som pedagog i en uforutsigbar hverdag, er nettopp det å kunne improvisere (2019, s. 133). Det handler om å trene seg på å takle det som er ukjent og uforutsigbart (Kibsgaard, 2019, s. 133). Kibsgaard skriver også at improvisasjon handler om å være nysgjerrig og åpen for det barna bringer med seg inn i samspillet (2019, s. 134). En må forsøke å stole på at tøys og bråk ikke ødelegger samspillet, men snarere nærer og styrker det (Kibsgaard, 2019, s. 134).

Ansnes og Fjørtoft trekker paralleller mellom musikalsk improvisasjon og det dialogiske. De refererer til Mead (1934) og skriver at mennesker har en iboende evne til dialogisk improvisasjon, som med øving lar seg oversette til det musikalske (1999, s. 216). «Den musikalske improvisasjonsprosessen kan kanskje best betraktes som et komplekst dialogisk samspill på mange ulike plan» (Ansnes & Fjørtoft, 1999, s. 216). De poengterer også, i likhet med Steinsholt, at for å kunne improvisere, er man avhengig av en forforståelse som man kan ta tak i og videreutvikle (Ansnes & Fjørtoft, 1999, s. 219).

3.2.4. Humor, og tull og tøys

Humor er en stor del av barnekulturen (Kibsgaard, 2019). Kibsgaard beskriver humor som en følge av at barn tuller og tøys, at det oppstår i øyeblikket og skaper kaskader av latter fra andre barn som er til stede (2019, s. 35). Hun beskriver videre at barn tuller og tøys fordi de synes det er artig, men også fordi det gir dem en følelse av mestring og oppløftning:

«Humor og latter er betegnende for barns væremåter når de er flere sammen. Uten at det flires, ville barns forsøk på tull og tøys falle i grus. Men når de lykkes i å få andre til å le, posisjonerer de seg i barnegruppa fordi de opplever stolthet over å ha skapt noe andre liker» (Kibsgaard, 2019, s. 20).

Selv om barn synes det er morsomt når andre barn er med og tøys, er det også veldig gøy når de voksne bestemmer seg for å delta (Kibsgaard, 2019, s. 82). Humor, og særlig latter, kan skape et fellesskap som både barn og voksne dras mot (2019, s. 43). Humor kan gjøre den rutinepregede og regelfylte hverdagen til barn lettere og mer gledelig, og barn elsker at voksne kan le sammen med dem når det skjer noe morsomt (Kibsgaard, 2019, s. 43).

4. Metode

En metode er en arbeidsmåte man velger å ta utgangspunkt i for å finne ut av det man lurer på. Det er viktig å velge en metodisk tilnærming som best mulig kan svare på problemstillingen til prosjektet (Thagaard, 2018, s. 53). Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Kvantitative forskningsmetoder egner seg best til forskning som har å gjøre med tall og statistikk. Kvalitative forskningsmetoder egner seg bedre i forhold til å studere og forsøke å forstå sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11).

4.1. Valg av metode

I dette prosjektet, hvor problemstillingen er «hvordan kan man tilrettelegge for at samlingsstunder og aktiviteter med fokus på musikk i barnehagen skaper fellesskap og glede?», har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative forskningsmetoder er ofte brukt i forskningsprosjekter hvor det er en nær kontakt mellom den som forsker og forskningsobjektene (Thagaard, 2018, s. 11). Med andre ord lar kvalitative metoder forskeren komme nærmere inn på personer i felten, på et relasjonelt nivå. Thagaard beskriver det slik:

«I studier som er preget av en nær kontakt mellom forskeren og deltakere i felten, som ved deltakende observasjon og intervju, gir metodene et grunnlag for at vi kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene vi etablerer i løpet av den tiden vi er i felten» (Thagaard, 2018, s. 11).

4.1.1. Innsamlingsstrategi

Min innsamlingsstrategi er en kombinasjon av intervjuer og observasjoner. Intervjuet hadde ferdigformulerte spørsmål, slik at informantene kunne tenke gjennom svarene sine på forhånd (Thagaard, 2018, s. 90). Fordelen med en slik type intervjuguide er at informantene har svart på de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 91). Dette gjør det gjerne lettere å se hvilke funn som utkrystalliserer seg: «Jo mer strukturert intervjusituasjonen er, desto lettere vil den senere begrepsmessige struktureringen av intervjuet i analysen være» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

Observasjonene var ikke-deltakende, slik at jeg satt utenfor samlingsstundene eller aktivitetene og noterte det jeg så. Observatørrollen må vurderes ut ifra hvor godt man kjenner miljøet og feltet fra før, og hvorvidt man tror man kommer til å påvirke observasjonen ved å delta (Thagaard, 2018, s. 74). Når vi kjenner feltet godt, er det lettere å forstå det vi observerer, og vi trenger ikke å delta i miljøet (Thagaard, 2018, s. 74).

Jeg kjente begge informantene og barneavdelingene fra før. Jeg hadde også et ønske om at informantene skulle svare på de samme spørsmålene, slik at jeg kunne se etter funn i ulike svar. En kvalitativ forskningsmetode med delvis strukturerte intervju og ikke-deltakende observasjoner blir, slik jeg ser det, riktig tilnæringsmåte.

4.2. Planlegging av datainnsamling og adgang til felten

Da jeg utarbeidet intervjuguiden, tenkte jeg over hvilke spørsmål som ville gi gode og matnyttige svar på problemstillingen min. Ifølge Kvale & Brinkmann er det forskjell på forskningsspørsmål og intervju spørsmål (2015, s. 164). «Forskningsspørsmålene er som regel formulert i et teoretisk språk, mens intervju spørsmålene bør være uttrykt i intervju personenes dagligspråk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Med andre ord tenkte jeg over hvilket forskningsspørsmål jeg ønsket å få svar på, og deretter formulerte jeg intervju spørsmål som jeg mente ville gi svarene jeg var ute etter.

Da jeg forberedte meg til observasjonene, så jeg som sagt for meg at jeg skulle observere samlingsstundene og aktivitetene utenfra. Jeg ønsket å observere hvordan den pedagogiske lederen jobbet for å tilrettelegge for at en samlingsstund eller aktivitet med fokus på musikk skapte fellesskap og glede. I en slik situasjon ville min deltakelse kunne ha påvirket både barna og den pedagogiske lederen, så jeg planla å gjøre meg selv lite bemerket (Thagaard, 2018, s. 73).

Jeg planla å skrive alt jeg så i øyeblikket og deretter gå over notatene og utdype hendelsene ved hjelp av stikkord og kommentarer (Askland, 2011, s. 199). Observasjonsmetoden kalles *løpende protokoll*, og brukes i situasjoner hvor observatøren har et tydelig fokus og følger nøye med på det som skjer, men fra avstand (Askland, 2011, s. 198).

Thagaard skriver at det er mange faktorer som kan påvirke hvorvidt en forsker får adgang til felten eller ikke, og at man er heldig dersom man oppnår det (2018, s. 61). Jeg tok direkte kontakt med to ulike pedagogiske ledere fra to forskjellige barnehager som jeg jobber i, som jeg visste var interesserte i og jobbet med musikk i barnehagen. Jeg tok også kontakt med henholdsvis styrer og daglig leder i disse barnehagene. Jeg fortalte alle fire kort om prosjektet mitt over telefonen, og spurte om de ville delta. Begge de to pedagogiske lederne stilte opp, alle uttrykte at de så på prosjektet mitt som positivt. Slik fikk jeg tilgang til felten og førstehåndserfaringer med musikalske samlingsstunder og aktiviteter.

4.3. Utvalg av informanter

Jeg foretok et strategisk utvalg av informanter, ved at jeg valgte ut kjente informanter som jeg visste ville være hensiktsmessige i forhold til prosjektets problemstilling og tema (Thagaard, 2018, s. 54). Informantene går under de fiktive navnene «Katrine» og «Nina».

Som tidligere nevnt er Katrine og Nina to pedagogiske ledere som jeg kjenner gjennom jobb, og som har en lidenskap for musikk og musikkarbeid i barnehagen. Katrine ble ferdigutdannet i 2003, og har jobbet i barnehage i mer enn 20 år. På Dronning Mauds Minne Høgskole hadde hun fordypning i drama, hvor de på den tiden hadde et nært samarbeid med de som hadde fordypning i musikk. Nina var ferdigutdannet i 2009, og har jobbet i barnehage i 11 år. På Dronning Mauds Minne Høgskole gikk hun førskolelærer med fordypning i estetiske fag, og hun har også jobbet som musikk lærer i kulturskolen. De arbeider begge på storbarnsgrupper hvor barna er fire til seks år gamle.

4.4. Etiske retningslinjer

4.4.1. Informert samtykke

Bergsland & Jæger skriver at «*informert samtykke* innebærer at informantene informeres om undersøkelsens overordnede mål, at deltagelse i undersøkelsen er frivillig, og at personen kan trekke seg når som helst» (2014, s. 83). De forklarer videre at studenten bør lage et informasjonsskriv til barnehagen, hvor det står hvordan barnehagen eller deltagerne er involvert, og hvordan studenten tenker å bruke datamateriale (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83).

Da jeg sendte ut samtykkeskjema om forskningsprosjektet på e-post til mine informanter, sendte jeg samtidig ut et informasjonsskriv som inneholdt alle punktene beskrevet ovenfor. Jeg gjorde det tydelig at det var lov å trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst fram til innleveringsfristen. Ved første fysiske møte med informantene, krysset de av på en utskrevet versjon av samtykkeskjemaet i henhold til DMMHs retningslinjer for innhenting av samtykke.

Jeg spurte informantene mine på e-post om hvordan vi skulle få innhentet samtykke fra alle foreldrene. En av informantene foreslo at jeg kunne skrive et informasjonsbrev rettet til foreldrene, om både forskningsprosjektet og foreldrenes rettigheter. Dette gjorde jeg, og informasjonsskrivet ble gjort tilgjengelig for alle foreldre som hadde barn som var involvert i forskningsprosjektet. Jeg oppfordret foreldrene til å ta kontakt med meg om det var noe de lurte på. Før jeg begynte observasjonene mine, spurte jeg informantene om noen av foreldrene hadde gitt uttrykk for at de ikke ville at jeg skulle observere barna deres. Det var det ingen foreldre som hadde gitt uttrykk for, og det var heller ingen som hadde kontaktet meg med et ønske om at barnet deres ikke skulle delta.

4.4.2. Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at man ikke skal offentliggjøre informasjon som på noen måte kan avsløre informantens identitet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). Man må vurdere nøye hva som kan oppfattes som sensitive eller avslørende opplysninger, og behandle informasjonen deretter (Thagaard, 2018, s. 24). Viktigheten av å ha behandle personopplysninger med respekt og varsomhet kan ikke overdrives, da vern av personopplysninger er en grunnleggende rettighet (Personvernforordningen, 2018, artikkel 1).

I denne teksten har jeg gjort ulike tiltak for å anonymisere informantene mine og sørge for at all informasjon jeg har innhentet forblir konfidensiell. Jeg har som tidligere nevnt gitt informantene mine fiktive navn, og har vært påpasselig med å utelukke sensitiv informasjon som kan gjøre at informantene blir gjenkjent av utenforstående.

4.4.3. Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Bergsland & Jæger beskriver at denne type forskning kan ha både positive og negative konsekvenser, men at det viktigste er at man vurderer hva som eventuelt kan påføre informantene skade (2014, s. 85).

Thagaard skriver at personer som blir intervjuet kan oppleve intervjuet som en mulighet til å reflektere over egen yrkespraksis, og at opplevelsen kan virke både tankevekkende, inspirerende og positiv (2018, s. 26). På en annen side kan det oppleves som tyngende dersom informantene leser om seg selv og ikke kjenner seg igjen i måten jeg presenterer dem på. Det er derfor viktig at jeg behandler alt av datamateriale med respekt og fintfølelse. Som forsker skal jeg «beskytte deltakerne mot uheldige virkninger av å være med i et forskningsprosjekt» (Thagaard, 2018, s. 26).

I et håp om at jeg ikke skal fremstille informantene på en måte som kan virke støtende eller misvisende, har jeg tilbudt dem begge å lese gjennom notatene mine, både knyttet til intervju og observasjoner. Jeg tenker dette er spesielt viktig med tanke på at jeg ikke har gjort lydopptak under hverken intervjuene eller observasjonene. Det er mulig at jeg har tolket eller notert noe feil, og informantene fortjener en mulighet til å rette opp i det dersom dette er tilfelle.

4.5. Beskrivelse av gjennomføring

Jeg har gjennomført to intervjuer med to ulike pedagogiske ledere, hvorav ett av intervjuene foregikk over Zoom og ett av intervjuene foregikk i barnehagen hvor den pedagogiske lederen jobbet. Under intervjuene forsøkte jeg å ha en spørrende og interessert holdning, ved å nikke og ha blikkontakt med informant min, samt stille gode oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Det var litt utfordrende å tolke mimikk over Zoom, da et nettintervju oppleves som mye fjernere og noe mer upersonlig enn et intervju hvor både intervjuer og informant sitter i samme rom.

Jeg har også observert tre musikalske samlingsstunder og en musikalsk aktivitet. Under observasjonene holdt jeg meg på utsiden av det som foregikk, slik at jeg kunne observere uten å påvirke situasjonen som utspilte seg foran meg. I den musikalske aktiviteten opplevde jeg at det var vanskelig å holde avstand samtidig som jeg observerte det nære samspillet mellom barna og den pedagogiske lederen. Under de musikalske samlingsstundene møtte jeg ikke andre utfordringer enn at barna av og til kom bort til meg og spurte hva jeg holdt på med. Da svarte jeg så godt jeg kunne, samtidig som jeg forsøkte å forstyrre minst mulig.

4.6. Metodekritikk

4.6.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvordan datamaterialet blir hentet inn og bearbeidet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). «Vi knyttet reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 187).

Reliabilitet er egentlig et begrep som er mer knyttet til kvantitative metoder, som viser til at forskningen er repliserbar (Thagaard, 2018, s. 187). Dette kravet er ikke realistisk i forhold til kvalitative forskningsmetoder, hvor funnene sine ut ifra de relasjonene som har blitt skapt (Thagaard, 2018, s. 188). *Troverdighet* blir derfor et mer passende begrep.

Jeg mener at måten jeg har samlet inn datamateriale på, er med på å gjøre oppgaven min troverdig. Jeg har som tidligere nevnt gjennomført intervju med to forskjellige pedagogiske ledere, og observert disse pedagogiske lederne i musikalsk samspill med barna flere ganger. Dette har gitt meg en stor mengde datamateriale, hvor jeg har kunnet se paralleller mellom informantenes pedagogiske grunnsyn og deres praktiske yrkest teori.

Samtidig uttrykker Thagaard at troverdigheten til et forskningsprosjekt med intervju som innsamlingsstrategi styrkes ved at bruk lydbåndopptak (2018, s. 111). Alt som blir sagt, blir bevart, og intervjueren kan konsentrere seg om spørsmålene og svarene uten å notere underveis (Thagaard, 2018, s. 112). Dette er noe som svekker troverdigheten i forskningsprosjektet mitt, da jeg ikke har brukt opptak under intervjuene. Dette bunner i at DMMH legger opp til bacheloroppgaver som ikke krever godkjenning fra NSD. Jeg har derfor, som tidligere nevnt, gitt informantene mine mulighet til å lese gjennom notatene knyttet til intervjuene, for å rette opp eventuelle feil i mine tolkninger.

4.6.2. Validitet

Et forskningsprosjekts *validitet* knyttes til begrepet *bekreftbarhet*, og handler om hvorvidt funnene er realistiske i forhold til det fenomenet vi ønsker å undersøke (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). «Vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data» (Thagaard, 2018, s. 189).

Bergsland & Jæger refererer til Larsen (2007) når de skriver om at nærheten forskeren har til feltet kan bidra til å sikre validitet (2014, s. 80). Dette handler blant annet om at man kjenner informantene såpass godt at man i stor grad kan unngå misforståelser i intervjuprosessen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). I tillegg handler det om at man har foretatt et strategisk utvalg av informanter, slik at man på forhånd vet at datamaterialet vil svare på problemstillingen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). I mitt eget forskningsprosjekt har jeg hatt både et nært forhold til feltet og foretatt et strategisk utvalg av informanter.

På den annen side er det gode grunner til å stille seg kritisk til et nært forhold til forskningsfeltet. Thagaard skriver at vi styrker validiteten til forskningsprosjektet når vi stiller oss kritisk til tolkningene vi har gjort i analyseprosessen (2018, s. 189). Analysen er basert på et *sosialkonstruktivistisk perspektiv* (Thagaard, 2018, s. 188). Askland & Sataøen skriver at den konstruktivistiske teorien tar utgangspunkt i at mennesker konstruerer sin egen virkelighet og kunnskap selv, gjennom oppgaver og aktiviteter sammen med andre (2013, s. 182). «Det er i hverdagslivet, gjennom vanlige samspill, at vår versjon av kunnskap og oppfatningen av verden omkring blir bygd opp eller konstruert» (Askland & Sataøen, 2013, s. 182). Thagaard utdyper det konstruktivistiske perspektivet på kvalitative metoder på denne måten:

«Forskeren og personer i felten bidrar i fellesskap til å utforme kunnskap. Vi vurderer hva som oppfattes som gyldig kunnskap, i lys av interaksjonen mellom oss og deltakerne i felten, og begge partene har innflytelse på den prosessen som fører til utvikling av kunnskap» (Thagaard, 2018, s. 40).

Med andre ord er mitt perspektiv på hva som skaper glede og fellesskap i musikalske samlingsstunder og aktiviteter preget både av relasjonen med mine informanter i feltet, samt mine egne opplevelser og erfaringer knyttet til musikalsk arbeid i barnehagen (Thagaard, 2018, s. 40). Derfor er det viktig at jeg er bevisst mine egne tolkninger, og at jeg klarer å knytte funnene til relevant faglitteratur. Slik kan jeg «løfte fram en praksis og presentere en forskningstekst som kan fungere som et tankeredskap for andre barnehager» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81).

4.7. Analysearbeid

Analysearbeidet går ut på «å redusere datamengden, skape orden, struktur og mening» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81). Da jeg analyserte, gikk jeg systematisk gjennom empirien jeg hadde samlet inn for å komme fram til sentrale funn som svarte på problemstillingen min: «Hvordan kan man tilrettelegge for at samlingsstunder og aktiviteter med fokus på musikk i barnehagen skaper fellesskap og glede?».

Aller først leste jeg gjennom alt av datamateriale, både intervjuer og observasjoner, slik at jeg kunne bli mer kjent med innholdet og danne meg et klarere bilde av empirien (Thagaard, 2018, s. 152). Deretter skrev jeg ut intervjuene og observasjonene i papirformat og markerte de delene som hadde en tydelig tilknytning til problemstillingen.

Jeg førte det markerte materialet inn i en strukturert tabell, slik at jeg hadde en oversiktlig fremstilling av dataene mine (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81). I tabellen hadde jeg oversikt over informantenes svar fra intervjuene, hvor jeg også tilføyde en kolonne med utdrag fra observasjonene mine. På denne måten fikk jeg synliggjort sammenhengen mellom intervju og observasjon, og det ble tydeligere for meg hvordan jeg kunne underbygge informantenes svar ved hjelp av det jeg hadde observert i samlingsstundene og aktivitetene.

Jeg reduserte så datamengden ytterligere, ved å sammenfatte det markerte materialet og overføre det til en ny tabell. I sammenfatningen så jeg etter ord og setninger, eller *funn*, som utmerket seg. Underveis undersøkte jeg om materialet svarte direkte på problemstillingen min. En kan se arbeidsmetoden min i sammenheng med det Bergsland og Jæger skriver om analyseprosessen:

«Analysen bærer gjerne preg av en eklektisk tilnærming, der man jobber seg fram til mulige løsninger. Strukturering og klargjøring gjøres ved å fjerne overflødig materiale som ikke har noen betydning for forståelsen og/eller formålet med problemstillingen. [...] I forbindelse med prosjektarbeid er det viktig å få fram det som er betydningsfullt for problemstillingen» (Bergsland & Jæger, 2018, s. 82).

Da jeg hadde ferdigformulerte funn, knyttet jeg disse til overordnede begreper. Dette gjorde jeg for å sette fokus på temaene som kom fram i intervjuene og observasjonene, og for å kunne undersøke disse nærmere (Thagaard, 2018, s. 171). Thagaard skriver at denne type analyse kalles *temaanalyse*, hvor «vi sammenligner «på tvers» av dataene slik at vi kan gå i dybden på de enkelte temaene» (2018, s. 171). Hun skriver videre at temaene bør inneholde beskrivelser fra alle informantene, og at «vi knytter begreper til analysen av data for å utdype meningsinnholdet i de fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 172). Slik jeg tolker Thagaards teori, forstår jeg min egen analyse som en temaanalyse.

5. Funn og drøfting

«Hvordan kan man tilrettelegge for at samlingsstunder og aktiviteter med fokus på musikk i barnehagen skaper fellesskap og glede?»

I denne delen av teksten skal jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålet jeg stilte innledningsvis. Dette skal jeg gjøre i lys av empirien jeg har samlet inn, samt utvalget av teori som er blitt presentert i teorikapittelet.

Først vil jeg kort presentere funnene mine. Deretter vil jeg ta utgangspunkt i intervjuene med de pedagogiske lederne, og underbygge svarene deres ved hjelp av det jeg har observert i samlingsstundene og aktiviteten. På denne måten kan jeg synliggjøre sammenhengen mellom intervju og observasjon, og sammenhengen mellom pedagogisk grunnsyn og praktisk yrkest teori. Mine to informanter har som tidligere nevnt fått fiktive navn, «Katrine» og «Nina». Det er disse navnene jeg kommer til å bruke i funn- og drøftingskapittelet.

5.1. De overordnede funnene, i korte trekk

I mitt forskningsarbeid fant jeg ut at man grovt sett kan dele inn funnene i fire overordnede tema: *musikkarbeid i barnehagen, den musikalske samlingsstundens og aktivitetens forutsetninger, pedagogen som bekreftende, tøysende og improviserende og barns medvirkning.*

Funnene knyttet til musikkarbeidet i barnehagen handler om hvordan man jobber med å formidle musikk til og sammen med barna. Den musikalske samlingsstundens og aktivitetens forutsetninger handler om hva slags rammefaktorer pedagogen må ta i betraktning. Funnene som handler om pedagogens væremåte, tar utgangspunkt i tull og tøys i det musikalske samspillet, samt hvordan humor kan ha en samlende effekt på barnegruppa. Resten av funnene er knyttet til barns medvirkning i musikalske samlingsstunder og aktiviteter, og om hvordan dette kan skape glede og fellesskap.

5.2. Musikkarbeidet i barnehagen: magisk og meningsfylt

5.2.1. Musikk som kommunikasjon

Et av mine funn er at bruk av musikk i barnehagen kan gå utenom verbalspråket, noe som tydelig er knyttet til Sæther og Næss sine teorier (2019, s. 22). Musikk kan snakke til barn på en måte som signaliserer varme, trygghet og trøst, og denne type kommunikasjon kan skape en følelse av tilhørighet, beskyttelse og fellesskap. Musikalske samlingsstunder og aktiviteter er preget av samhandling, hvor musikk er en måte å kommunisere på (Sæther, 2019, s. 22). Den pedagogiske lederen Nina beskriver musikk som et eget språk, og at det musikalske språket er noe små barn mestrer før de begynner i barnehagen:

«Når ettåringene kommer hit og begynner i barnehagen for første gang, så vet vi at musikk og sang er en kommunikasjonsform som når frem. Sangen går forbi alle sperrer, alle forsvarsmekanismer barna setter opp. Sangen bare når deg rett inn i hjertet, og forteller barna: «Velkommen! Kom og bli med! Her er det godt å være!» Det er en trøst og glede i det, ikke minst.»

Det Nina beskriver kan sees i sammenheng med Næss' (1989) teori, hvor han uttrykker at musikk blir en måte å snakke med hverandre på (Sæther, 2019, s. 22). Katrine trekker fram at et stort sangrepertoar og det å utforske ny musikk sammen kan være med på å gi barna flere måter å uttrykke seg på. Hun uttrykker: «Jeg tror det er viktig at vi bruker musikken til å uttrykke hva vi føler, for musikkstykker og sanger kan gjøre noe med deg, bevege deg.» I forbindelse med denne uttalelsen forteller hun om en samlingsstund som gjorde inntrykk på henne:

«Jeg husker for en liten stund tilbake at vi markerte Samenes dag, og at vi i den forbindelse ville spille av *Daniels joik* for barnegruppa, den sangen av Jon Henrik Fjällgren. Jeg husker at jeg snakket litt med barna på forhånd. Jeg husker ikke nøyaktig hva jeg sa, men at jeg sa noe sånt som at «han som synger denne sangen, han synger den til sin døde venn».

Og da snakket vi også om følelser og om døden. Jeg husker at vi funderte på om vi kan se følelser, om det går an vite hva noen føler. Vi snakket også om hva vi kan gjøre hvis vi er triste eller lei oss. Noen av barna mente at man kan snakke om det, men noen mente også at man kan synge om det, eller høre på musikk når man er lei seg. Så da satte jeg på denne sangen.

Det var akkurat som om barna sank litt sammen, jeg kunne se så tydelig at de satt og lyttet. Særlig én gutt bet jeg meg merke i, det virket som om musikken traff ham så hardt. Han satt virkelig og tok sangen innover seg og lyttet til følelsene, og jeg tror han var veldig nære på å gråte. Det var en veldig sterk opplevelse.»

Katrines opplevelse i en rørende musikksamlingsstund understreker hvordan barn knytter bånd til hverandre gjennom felles opplevelser. Jeg ser paralleller til Skånland, og hennes beskrivelser av musikk som samlende og helbredende (2014). Hun refererer til Stein (2004) når hun skriver at musikk kan fungere som trøst, at musikken nesten kan oppfattes som et menneske som holder rundt oss og passer på oss (Skånland, 2014). Dette henger tydelig sammen med det Katrine forteller om at musikk kan «bevege deg». Jeg ser dette i sammenheng med Sæthers teorier om at musikk kan sette i gang mange forskjellige følelser (2019, s. 19).

Å kommunisere tanker og følelser knyttet til musikk i en samlingsstund, kan være med på å skape fellesskap i barnegruppa, men det krever at den voksne er oppmerksom og ønsker å kommunisere med barna (Sæther, 2019, s. 19). Der hvor musikalsk kommunikasjon får stor plass, vil også barn tørre å uttrykke seg (Sæther, 2019, s. 113). Jeg vil påstå at en barnehagelærer som utforsker nye sanger sammen med barna, hvor barna får kommunisere egne tanker og innspill, legger til rette for fellesskap i den musikalske samlingsstunden.

5.2.2. Å skape stemning i musikalske samlingsstunder og aktiviteter

Både Katrine og Nina trekker fram *stemning* som et sentralt begrep i forhold til musikalske samlingsstunder og aktiviteter. Nina forteller at hun bruker sang til å skape en stemning og en forventning, hvor blant annet måten hun synger på har mye å si. Dette fikk jeg se et godt eksempel på da jeg observerte Nina organisere en samlingsstund før fruktmåltidet. Der sang de den samme sangen flere ganger, men på forskjellige måter:

«Nå skal vi krympe hendene», sier Nina, og lager små, små hender som hun trykker opp i fjeset. «Vi skal lage bittesmå hender», sier hun med pipestemme, og kniper øyene litt sammen og lager bitteliten trutmunn. «Vi skal være små og pipete som ...?» spør hun.

«Mus!» sier en av jentene. «Ja, vi kan være små mus», svarer Nina og smiler mot jenta.

[...]

Så begynner Nina å synge *se opp, snør det, ja det gjør det* med bitteliten pipestemme som nesten ikke høres. Barna synger også, med høy og pipete stemme. Mange av barna ler og ser på henne med store øyne. Noen av barna ser bort på sidemannen og ler. Flere av dem sender blick til hverandre, og mange av barna flirer mens de prøver å synge med den samme pipestemmen som Nina lager.

Dette eksemplet viser hvordan Nina skaper en gledelig stemning i den musikalske samlingsstunden. Det viser også at barna imiterer Ninas sang og bevegelser, slik Holgersen (2002) beskriver barns deltakelse (Vist, 2013, s. 92). Slik jeg tolker det, kaster barna seg inn i det musikalske samspillet fordi de synes det er gøy og fordi de selv ønsker å delta (Angelo, 2019, s. 120). Jeg mener at dette har mye å gjøre med Ninas lekende holdning, at hun klarer å skape en indre motivasjon i barna (Angelo, 2019, s. 119). Når barn har det artig, blir stemningen god, og de er ikke redde for å komme med såkalte dumme forslag (Fredriksen, 2013, s. 91).

Nina lager en atmosfære hvor leken og gleden er det viktigste, hvor det ikke finnes noen kriterier for hva barna må mestre eller ikke (Angelo, 2019, s. 121). Dette henger tydelig sammen med det Nina selv forteller om musikalske samlingsstunder: «Det trenger ikke bestandig å være så fint og ordentlig når vi synger, synes jeg. Det skal handle om å ha det gøy.» Jeg vil påstå at å måten Nina tilrettelegger for en gledelig stemning, er med på å gjøre samlingsstunden gledelig og morsom for barna.

5.2.3. Utforsking av de musikalske grunnelementene

I intervjuet sitt forteller Nina at hun bruker de musikalske grunnelementene som inspirasjon når hun skal planlegge og gjennomføre en musikalsk samlingsstund eller aktivitet:

«Når vi skal eksperimentere med en sang, så tar jeg gjerne tak i de musikalske grunnelementene. Vi øker tempo, eller senker tempoet, vi prøver sangen i ulikt toneleie. Forleden så sang vi *En liten kylling i egget lå* med ulike typer stemmer, hviskende pipestemme og høy, sint stemme. Da brukte vi liksom hele kroppen for å illustrere at vi var små og puslete og pipete, eller store og sinte og svære. Noen av guttene på gruppa syntes det var helt hysterisk å synge «en liten kylling i egget lå» med den sinteste stemmen de kunne – og det var kanskje også de guttene som ikke synes det er så gøy å synge i utgangspunktet.»

Eksemplet viser at Nina leker med både dynamikk og tonehøyde når hun synger *en liten kylling i egget lå* sammen med barna. Jeg ser klare paralleller til Sæther, hvor han skriver at lek med dynamikk kan bringe ekstra spenning inn i sangen (2019, s. 27). Nina demonstrerer at lek med tonehøyde er noe som de fleste barn er fortrolige med og kan delta i (2019, s. 30).

Her ser jeg paralleller til det Katrine forteller om glede og moro i musikalske samlingsstunder: «det er viktig at jeg føler at jeg har med meg barna, hvis ikke mister de raskt interessen. Man må tilby barna noe de har lyst til å være med på, noe nytt fra tid til annen». Det å leke med de musikalske grunnelementene vil bringe overraskende momenter inn i samlingsstunden eller aktiviteten, og kan fornye en gammel sang og stimulere barnas trang til å utforske det musikalske (Sæther, 2019, s. 38). Derfor mener jeg at en barnehagelærer som tør å være kreativ og utforske de musikalske grunnelementene sammen med barna, tilrettelegger for en musikalsk samlingsstund eller aktivitet som er preget av fellesskap og glede.

5.3. Den musikalske samlingsstundens og aktivitetens forutsetninger

5.3.1. Rammefaktorene

Både Katrine og Nina beskriver rammefaktorene som noe som har en stor innvirkning på den musikalske samlingsstunden og aktivitetens kvalitet. Katrine utdyper det følgende:

«Det er også veldig viktig at rammefaktorene er på plass. [...] En må tenke gjennom hva slags sanger en skal synge, at barna synes de er morsomme og spennende nok. Det er også viktig at det er andre voksne der som kan hjelpe deg, særlig om en samler hele gruppa. En må planlegge litt ut ifra hvor mange barn som skal delta, og hvordan rommet er utformet. Hva som finnes i rommet fra før av og hvordan vi sitter og hvor mange vi er, er faktorer som virkelig former en musikalsk samlingsstund eller aktivitet.»

Det Katrine forteller om kan sammenlignes med det Brendeland skriver om ressurser og rammebetingelser (2009, s. 173). Tid, rom og utstyr er rammefaktorer man må tenke over (Brendeland, 2009, s. 174). I tillegg vektlegger Brendeland at man burde tenke over hva en ønsker å oppnå med samlingsstunden, da dette er med på å forme både barnas og de voksnes opplevelse (2009, s. 173). Dette kan jeg knytte opp mot Ninas utsagn i forbindelse med tegn på barns trivsel og glede i musikalske samlingsstunder og aktiviteter: «dersom barn deler blikk og ler sammen, tar jeg det som et godt tegn – det er jo ikke for *min* del at vi synger!»

Gjennom forskningsarbeidet mitt fikk jeg observere Katrine da hun gjennomførte en musikk-samlingsstund med skolestarterne. Da barna satte seg, var det mange jenter som sammen og mange gutter som satt sammen. Katrine endret på dette sitte-mønsteret slik at barna satt annenhver gutt og jente. Dette mener jeg Katrine gjorde på grunnlag av tidligere erfaringer. Det kan sees i sammenheng med det Brendeland skriver om skjenn: «skjenn i plenum kan være noe av det mest ødeleggende av alt – både for barnet det angår, tillitsforholdet mellom barn og voksen og den helhetlige opplevelsen for gruppen» (2009, s. 61).

Slik jeg ser det, sørger Katrine for at rammefaktorene ligger så godt til rette som de kan før hun starter samlingsstunden. Hun slipper å bruke tid på å skjenne, og hun kan fokusere på å skape trivsel og glede sammen med barnegruppa (Brendeland, 2009, s. 60). Dette mener jeg viser at for å kunne skape glede og fellesskap i musikalske samlingsstunder og aktiviteter, må man vurdere rammefaktorene og tilrettelegge underveis.

5.3.2. Rom til å møtes i et musikalsk fellesskap

Nina legger vekt på at musikalske samlingsstunder og musikalske aktiviteter skiller seg litt fra hverandre. Hun forteller hvilke rammefaktorer som har størst betydning i en musikalsk aktivitet:

«I forhold til musikalske aktiviteter legger jeg vekt på at det må være rom for å møtes rundt det vi skal utforske. [...] det bør være litt ro rundt oss. Derfor tenker jeg at musikalske aktiviteter har mindre grupper, slik at de som deltar ikke må kjempe om plassen sin for å kunne se og høre. Det handler også om musikalsk kvalitet, at vi i fred og ro kan utforske gode og behagelige lyder – klangen fra en gitarstreng kan ikke nytes hvis det ikke er litt stille rundt oss. [...]

Og det handler jo ikke bare om å lage lyd, men å skape noe sammen. Det handler om materialet og muligheten til å møtes rundt det, fellesskapet som oppstår når man utforsker noe sammen. Derfor tenker jeg at musikalske aktiviteter har plass til flere – men ikke alle. Aktiviteten skal virke innbydende og inviterende, den skal ønske barna velkommen, og alle skal føle seg sett.»

Det Nina trekker fram om rom og ro til å møtes i musikken kan sees i sammenheng med Smalls teorier om musicking. Musikk er noe som gjøres, ikke bare gjennomføres (Small, 1999, s. 11). Musikk og utforsking av musikk handler ikke bare om å lytte til den, men om å være en aktiv «performer», en som virkelig skaper musikk, og gjerne i samhandling med andre (Small, 1999, s. 11) Med andre ord er musikk som aktivitet sosial og relasjonsskapende, slik som både Small og Nina beskriver den.

Nina forteller også at musikalske aktiviteter handler om «å skape noe sammen», og «fellesskapet som oppstår når man utforsker noe i sammen». Disse beskrivelsene knytter jeg opp mot Ruuds beskrivelser av duoimprovisasjoner (2013, s. 41). Ruud skriver at opplevelsen av å eksistere sammen med noen andre i musikken skaper en sterk tilhørighetsfølelse (2013, s. 42). Det å møtes i en musikalsk aktivitet og spille på hverandres innspill og improvisasjoner, kobler mennesker sammen (Ruud, 2013, s. 42). Det gir også barna en anledning til å bli sett og tatt imot, slik som både Ruud og Nina påpeker (2013, s. 43).

I så måte vil jeg påstå at rammefaktorer som rom og ro kan være med på å skape en atmosfære preget av fellesskap og god stemning (Brendeland, 2009, s. 101). Dette kunne jeg se eksempler på da jeg fikk observere Nina i en musikalsk aktivitet sammen med to gutter i garderoben. Guttene lagde sine egne instrumenter av rør, samtidig som de utforsket GarageBand, et musikkprogram på avdelingens iPad. Da det var mye avbrytelser og trafikk i garderoben opplevde jeg at guttene var frustrerte og ikke klarte å nyte det musikalske samspillet. Men da det ble mer ro rundt oss og guttene hadde rom til å utforske, oppsto det magiske øyeblikk:

En av guttene blåser hardt i rør-instrumentet sitt og det kommer en høy lyd, nesten som et trompetstøt. På iPaden, inne på musikkprogrammet, er det en måler som registrerer volumet på ulike lyder. Når gutten blåser, går måleren helt til topps.

«Den går helt opp, se!» sier den andre gutten og lener seg over iPaden. Han smiler.

Den pedagogiske lederen lener seg også over og ser. Hun smiler og nikker ivrig. «Ja, den går helt opp! Hva kan det bety da?» spør hun undrende og ser på den andre gutten.

Begge guttene blåser høyt i rør-instrumentene sine og ser på at måleren skyter til topps igjen.

5.4. Pedagogens væremåte: bekreftende, tøysende og improviserende

5.4.1. Anerkjennelse av barnas spontanitet

Da Katrine ble spurt om hvordan hun jobber for å skape glede og moro i musikalske samlingsstunder og aktiviteter, svarte hun: «Jeg legger til rette for at alle barna får delta og komme med sine innspill. [...] Det er viktig å ta tak i den spontane gleden, og møte barnet med aksept i dette øyeblikket.» Her vil jeg trekke fram et eksempel som er knyttet til det Katrine forteller. Dette utdraget er fra en observasjon av en samlingsstund med hele storbarnsgruppa. Katrine tok med seg en kasse med instrumenter, og så fikk barna gjette hvilket instrument som lagde hvilken lyd.

Den pedagogiske lederen finner så fram noe som er litt stort og som nesten ikke får plass under plettedet. Hun slår på det, og det lager en dump lyd. «Det er en tromme, det er tromme», sier barna i munnen på hverandre. Den pedagogiske lederen nikker og smiler, og svarer at ja, det er en tromme.

«Vi kunne nesten lagt oss et orkester med alle disse instrumentene, eller hva?» sier hun.

Et av barna sier at i orkester så bruker de en stor tromme som de har på magen.

Den pedagogiske lederen blir ivrig og sier «Ja, det er sant!» Hun viser barna ved å peke på kroppen sin hvor de har selen som holder tromma oppe, og at de slår på tromma på siden, og at dette kalles stortromme. Flere av barna reiser seg og later som de har stortromme på magen som de kan spille på. Barna smiler og ler.

Katrines væremåte kan knyttes opp til det Sæther skriver om at musikalske samlingsstunder bør ha rom for barnas innspill og spontane uttrykk, da dette er barnas måte å bidra på (2019, s. 112). Pedagoger som tar imot spontane uttrykk kan bidra til å skape en holdning om at musikk er noe alle kan drive med (Sæther, 2019, s. 112). Slik jeg ser det, er det tydelig at Katrine skaper begeistring og glede når hun tar imot barnets innspill om «en stor tromme som de har på magen». Barna synes det er morsomt, og latteren er fellesskapende (Kibsgaard, 2019, s. 43). Å ta imot barnas spontane innspill er med andre ord med på å skape glede og fellesskap. Jeg ser også paralleller til Ansnes og Fjørtoft og deres teorier om at improvisasjon i musikalske samspill er dialogisk, som kommer fram i måten Katrine anerkjenner barnas musikalske innspill på (1999, s. 216).

5.4.2. Tull og tøys med sanger

Barn kan finne på å snu og vende på sangtekster når de synes at samlingsstunden begynner å bli kjedelig (Sæther, 2019, s. 112). Å endre på ord og lyder slik at det høres latterlig ut er til stor glede for barna (Kibsgaard, 2019, s. 88). Kibsgaard viser til Freud (1994) når hun beskriver denne væremåten som «frigjort tøys som et opprør mot tvangen fra logikk og virkelighet» (2019, s. 88). Nina beskriver det på en lignende måte:

«Vi eksperimenterer med sangene! Det er kanskje en av mine favoritter, at vi kan endre sangene og tulle med sangene. For det er kanskje noe av det viktigste – humor. Humor skaper fellesskap mer enn noe annet, opplever jeg. [...]

Jeg synes det er gøy å bytte ut ord i sangene, at vi kan tøyse med ord. Dette er noe som er artig for storbarn, sånn som fireåringene jeg er sammen med nå. [...] fireåringen synes det er kjempegøy å tøyse og tulle med ord. De synes det kan være ustyrtelig morsomt, opplever jeg, og en kan se det på måten de ler og deler blick med hverandre.»

Det Nina forteller viser at tull og tøys med musikk og sangtekster er noe som bør tas imot, for gleden og fellesskapets skyld (Kibsgaard, 2019, s. 93). Jeg vil påstå at en pedagog med tålmodighet og bred definisjon på hva som kan kalles musikk, legger til rette for en musikalsk samlingsstund eller aktivitet hvor barna kan fokusere på å ha det gøy (Vist, 2013, s. 98). Dette kan vi se et eksempel på i Ninas samlingsstund i garderoben. De har allerede sunget *se opp snør det, ja det gjør det* som små mus. En av guttene har også lyst til å synge sangen som en katt:

«Hvordan skal vi synge med kattestemme?» spør den pedagogiske lederen undrende.

«Katten kan jo bare si mjau, mjau, mjau» sier en av jentene. Deretter begynner jenta å synge på den samme sangen, men i stedet for å synge ordene i teksten, synger hun bare ordet «mjau» om og om igjen. Flere av de andre barna smiler og ler.

Den pedagogiske lederen ser opp og smiler. «Ja, da har vi en utfordring, folkens! Katten kan jo bare si mjau! Da må vi prøve å synge hele sangen som en katt!» Den pedagogiske lederen flirer litt og begynner å synge sammen med barna, ved å bare synge ordet mjau til den originale melodien. De prøver også å lage de bevegelsene til sangen med hender formet som kattelabber, og det blir det mye fliring av.

5.4.3. Improvisasjon i musikalske samlingsstunder og aktiviteter

Kibsgaard refererer til Steinsholt og Ness (2016) når hun skriver at evnen til å improvisere og vite *når* man skal improvisere, er en utrolig viktig egenskap i en så flytende barnehagehverdag (2019, s. 133). Det krever erfaring å bli så godt kjent med et fenomen at man kan løsrive seg fra det når som helst og improvisere med godt, faglig grunnlag (Steinsholt, 2006, s. 31). Det er viktig å ha tid og plass for det uforutsette som barna bringer inn i det musikalske samspillet (Sæther, 2019, s. 112). Slik jeg ser det, avler ikke strenge regler mye musikalsk skaperglede. Nina deler lignende tanker:

«Noen ganger blir det litt høylytt og bråkete, men det klarer jeg å hente inn igjen. Jeg er ikke redd for at jeg skal «miste kontrollen», fordi jeg klarer alltid å hente dem inn igjen, selv om det kanskje tar litt tid. Samtidig synes jeg det er fint om det blir mye latter og bråk, fordi det skal jo være gøy. [...]

For som barnehageansatt så kan man egentlig ikke ha kontroll hele tiden. Da er det mye bedre å forsøke å ha tillit. At en samlingsstund glir ut av kontroll og ikke blir slik man trodde, er noe som skjer med alle sammen. Jeg tror ærlig talt at vi ikke slipper til det positive om vi prøver å forhindre kaos hele tiden.»

Det Nina legger frem her er lett å sammenligne med Kibsgaards beskrivelser, nemlig at improvisasjon handler om mot til å slippe inn tull og tøys, og være trygg på at dette ikke vil føre til kaos, men noe verdifullt og dyrebart (2019). Jeg mener, slik jeg tolker både Ninas utsagn og Kibsgaards teorier, at evnen til å improvisere kan være med på å gjøre en samlingsstund både mer gledelig og samlende. Dette ser jeg i sammenheng med tøys og tull, og at barna får lov til å slippe latteren løs og le sammen med de voksne (Kibsgaard, 2019, s. 43). Barna får slippe til med sine innspill, og uttrykke seg gjennom lyd, musikk og toner (Ramfjord, 2005, s. 10).

5.5. Barns medvirkning

5.5.1. Det maurer i kroppen: barns kroppslige uttrykk

Både Katrine og Nina forteller at det er viktig at barna får medvirke. Katrine trekker fram at barn uttrykker mye gjennom kroppen, og hvordan man må anerkjenne at barna har et behov for bevegelse:

«Man må se etter kroppsspråket deres, og man kan også se det på ansiktsuttrykk. Det er ganske lett å se når et barn «ramler av». Når jeg ser det, så tenker jeg «Okey, da må jeg gjøre noe annet» og så må jeg tilrettelegge underveis. Veldig ofte er det en god løsning å reise seg og røre på seg. [...]

Jeg liker uttrykket «mauring», at det maurer i barnekroppen og at barna bare *må* røre på seg. Man må tillate og anerkjenne at noen har et behov for å røre på seg. Dette tenker jeg handler om barns medvirkning. Kroppen uttrykker og forteller mye om hvordan barna egentlig har det.»

Her ser jeg paralleller til Öhman og hennes forklaringer rundt den lyttende og tilstedeværende pedagogen (2016, s. 150). Det Katrine forteller, viser at hun forsøker å plukke opp det barna uttrykker med alle de språkene de har tilgjengelig, som blant annet er kroppsspråket (Öhman, 2016, s. 150). Hun tillater barna å bevege seg når de har vært stillesittende lenge, fordi hun, i tråd med Rammeplanen, ser på barna som kompetente og med rett til aktiv deltakelse (2017, s. 21). Jeg mener dette kommer fram i eksemplet fra samlingsstunden Katrine gjennomførte med hele barnegruppa:

Den pedagogiske lederen klarer å samle barna ved hjelp av en medarbeider, og setter på en sang på høyttaleren som barna tydeligvis kjenner igjen. De stopper opp og kikker forventningsfullt på den pedagogiske lederen, som smiler og hever øyenbrynene. Flere av barna vrikker litt på kroppen og smiler.

Sangen som den pedagogiske lederen setter på, er Tumble Tots' versjon av *Stand Up, Sit Down*. Den inneholder masse kroppslige bevegelser, hvor barna og de voksne blant annet må stå opp og sette seg ned mange ganger. Barna ler og smiler hver gang de må opp på føttene og sette seg ned igjen, flere av dem ramler og ler. [...] Mot slutten går sangen fortere og fortere, og barna ler høyere og høyere. Den pedagogiske lederen smiler og ler.

Jeg mener dette eksemplet viser at man som pedagog må tolke og tilrettelegge ut ifra barns kroppslige uttrykk for å virkelig kunne la dem medvirke (Rammeplanen, 2017, s. 21). Måten Katrine lar barna medvirke på, viser at hun tillegger deres opplevelsesverden verdi (Tholin, 2018, s. 212). Slik som det kommer fram i eksemplet, skaper dette en enorm glede og fellesskapsfølelse blant barna som får synge og danse sammen. Derfor mener jeg at det å la barna medvirke gjennom kroppslige uttrykk og kroppslig utfoldelse er med på å skape glede og fellesskap i musikalske samlingsstunder og aktiviteter.

5.5.2. Barnekultur og felles referanserammer

Å la barna medvirke handler også om å la barnekulturen slippe til. Barnekulturen kommer til syne på ulike måter, og den er i stadig utvikling (Jæger, Holm & Torgersen, 2016, s. 16). Katrine trekker fram musikk i barnehagen som en felles referanseramme, i likhet med Torgersen (2016, s. 113). Hun forteller at hun lar barna slippe til med sine sangforslag og sine interesser:

«Jeg observerer barnegruppa og enkeltbarn og prøver å finne ut av hva barna er opptatt av. Ikke bare barnas spontansang, men også hva barna viser interesse for. [...] Det barna gjør og opplever og forteller farger hverdagen. Noen ganger kommer barna med ord og uttrykk som jeg biter meg merke i, også prøver jeg å finne sanger som har med det ordet å gjøre. [...] Du har igjen så mye for å utforske sammen med barna heller enn å bestemme alt selv – det skaper mye mer glede og moro.»

Katrines synspunkter gir meg assosiasjoner til det Brendeland skriver om at barn må kunne få mulighet til å uttrykke sine interesser og reaksjoner (2009, s. 69). Det å gi barna valgmuligheter og invitere dem inn i et musikalsk samspill hvor de får være med å ta avgjørelser, kan føre til at mange av dem opplever større glede ved å delta. Jeg velger å se dette i sammenheng med det Torgersen trekker fram om barnekultur: barna skal få slippe til med sine innspill og musikkønsker, samtidig som man som pedagog må være bevisst sitt ansvar til å skape en felles referanseramme og gjøre barna kjent med ulike typer musikk i et fellesskap (2016, s. 118).

Med andre ord er man som pedagog med på å påvirke barnekulturen (Jæger, Holm & Torgersen, 2016). Jeg mener dette er et stort ansvar, og at man bør legge opp til musikalske samlingsstunder og aktiviteter hvor barna får utforske *både* ny og gammel musikk sammen (Torgersen, 2016, s. 121). Å lære sanger i en gruppe fordrer en fellesskapsfølelse, som igjen åpner for en glede som blir dobbelt så stor når man deler den med andre barn og voksne.

6. Oppsummering

Så, hvordan kan man tilrettelegge for at samlingsstunder og aktiviteter med fokus på musikk i barnehagen skaper fellesskap og glede? I dette forskningsarbeidet har det kommet fram flere funn, og svaret er derfor sammensatt.

Jeg har funnet ut at det å utforske ny musikk sammen med barna, hvor de får kommunisere sine egne tanker og følelser, legger til rette for fellesskap i den musikalske samlingsstunden. Det å skape stemning gjennom lek og variasjon er noe som skaper glede når barna deltar i et musikalsk fellesskap. Dette handler om at pedagogen er modig nok til å prøve noe nytt. De musikalske grunnelementene kan være et godt utgangspunkt. Lek med for eksempel tonehøyde og dynamikk er noe som kan skape mye glede og latter.

Pedagogens, barnegruppas og rommets forutsetninger påvirker kvaliteten og gleden knyttet til den musikalske samlingsstunden eller aktiviteten. Mine funn viser at en pedagog som sørger for at rammefaktorer knyttet til tid, rom og musikalsk utstyr er på plass, vil i større grad lykkes med å skape en fellesskapsfølelse og glede i barnegruppa. I en musikalsk aktivitet, hvor det er færre barn som deltar, er det viktig at det er rom og ro for å møtes rundt det som skal utforskes.

En pedagog som kan bekrefte barnas spontane uttrykk for glede, tøyse og tulle med sangtekster og melodier og improvisere ut ifra barnas spontane innslag, er en pedagog som evner å skape glede og fellesskap i musikalske samlingsstunder og aktiviteter. Jeg har oppdaget at latter er fellesskapende, og at bruk av humor kan gjøre det musikalske arbeidet lystbetont og trygt (Kibsgaard, 2019, s. 43). Funnene viser at å la barna slippe seg løs i musikken og tenke at det ikke er så farlig å «miste kontrollen», kan skape en glede og fellesskapsfølelse man ellers ikke ville oppnådd.

Sist, men ikke minst, viser funnene mine at barna har større glede av å delta i en musikalsk samlingsstund eller aktivitet dersom de får medvirke (Sæther, 2019). Jeg har sett at man som pedagog må tolke og tilrettelegge ut ifra barns kroppslige uttrykk. Å la barna medvirke handler også om å la barnekulturen slippe til. Legger man opp til musikalske samlingsstunder og aktiviteter hvor barna får utforske *både* ny og gammel musikk sammen, kan man fordre en fellesskapsfølelse og en glede som blir dobbelt så stor når man deler den (Torgersen, 2016, s. 121).

Til slutt vil jeg minne leseren på at dette er *mine* funn, basert på et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg kan bare formidle det jeg har opplevd, og knytte dette opp til faglitteratur. Det er i så måte vanskelig å trekke noen *konklusjon*, da disse funnene kanskje ikke vil gjelde hvem som helst. Men ved å ta utgangspunkt i disse barnehagene, har jeg fått bedre innsikt i valgene som akkurat *disse* pedagogiske lederne har tatt, og jeg har satt funnene mine inn i en større sammenheng (Torgersen, 2016, s. 113).

7. Litteraturliste:

- Angelo, E. (2019). Hvordan arbeide med musikk? I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken: innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (3. utgave, s. 136 – s. 162). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2019). Hvorfor musikk? I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken: innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (3. utgave, s. 117 – s. 135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ansnes, J & Fjørtoft, F. (1999). Toner i fri lek. Tanker om improvisasjon blant voksne og barn. I S. Kibsgaard & A. Wostryck (Red.), *Mens leken er god* (s. 211 – s. 221). Oslo: Tano Aschehoug.
- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn: Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergsland, M. D & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. I M. D. Bergsland & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (s. 51 – s. 87). Oslo: Cappelen Damm.
- Brendeland, T. A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jæger, H., Hopperstad, M. H. & Torgersen, J. K. (2016). Barnekultur: kultur for, av og med barn. I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), *Barnekultur* (s. 11 – s. 26). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Ramfjord, L. (2005). *Gi lyd! Musikkaktiviteter for barnehage og småskole* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver. (2017). Oslo: Pedlex.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skånland, M. S. (2014). *Fra "en håndfull fred" til "den jævel'n tok med grå kuler": Om den emosjonelle utviklingen i det musikalske repertoaret etter 22. juli 2011*. Norges musikkhøgskole: Senter for musikk og helse.
- Hentet fra: <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/279770>
- Small, C. (1999). Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1 (1), s. 9 – s. 22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds: improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s. 23 – s. 41). Oslo: Cappelen Damm.
- Sæther, M. (2019). Hva er musikk? I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken: innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (3. utgave, s. 9 – s. 39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, M. (2019). Musikalsk utvikling – en helhet. I M. Sæther & E. Angelo (Red.), *Barnet og musikken: innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (3. utgave, s. 62 – s. 93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innlevelse i kvalitative metoder*. (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tholin, K. R. (2018). Den betydningsfulle omsorgen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., s. 203 – s. 217). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgersen, J. K. (2016). Musikk som kulturuttrykk i barnehagen. I H. Jæger & J. K. Torgersen (Red.), *Barnekultur* (s. 107 – s. 121). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vist, T. (2013). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 85 - s. 101). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn: mer enn bare snakk*. Oslo: Pedagogisk Forum.

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg nr. 1: Informasjons- og samtykkeskjema



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Musikkglede i barnehagen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å få økt forståelse for hva som skaper glede og fellesskapsfølelse i samlingsstunder eller aktiviteter med fokus på musikk i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg har sett at samlingsstunder og aktiviteter med fokus på sang og musikk ser ut til å skape glede og en fellesskapsfølelse blant både barn og voksne. I tredjeklassepraksisen min hadde jeg fokus på musikk-samlingsstunder i endrings- og utviklingsarbeidet mitt. Her fikk jeg oppleve hvordan lek med sang, musikk og regler kan være inkluderende. Jeg kunne se at barna opplevde felleskap og moro da de lagde musikk sammen. Derfor ønsker jeg å få større innsikt i hvordan man tilrettelegger for en god samlingsstund eller aktivitet med fokus på musikk i barnehagen. Jeg ønsker å fokusere på musikkens egenverdi. For å oppnå dette ønsker jeg å intervju pedagogiske ledere som er glade i og/eller kan noe om bruk av musikk i barnehagen. Jeg ønsker også å observere samlingsstunder/aktiviteter hvor den pedagogiske lederen deltar i et musikalsk samspill med barna. Problemstillingen for dette forskningsprosjektet blir: «Hvordan kan man tilrettelegge for at samlingsstunder og aktiviteter med fokus på musikk i barnehagen skaper felleskap og glede?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju med meg. Det kommer til å vare i ca. en time, og jeg ønsker å gjennomføre intervjuet i barnehagen, slik at det foregår i kjente og trygge omgivelser. Skulle det være ønskelig for deg, kan intervjuet også være digitalt. Jeg kommer til å sende deg spørsmålene i god tid i forveien slik at du kan forberede deg. Intervjuet kommer til å inneholde spørsmål om ditt eget forhold til musikk og sang, erfaringer med musikk i barnehagen og om hva du synes er viktig i musikalsk samspill med barn.

Det innebærer også at du gjennomfører minst to aktiviteter/samlingsstunder med fokus musikk og sang sammen med barna, som jeg kan observere. Ved observasjon mener jeg ikke-deltakende observasjon, hvor jeg sitter og ser på samlingsstundene/aktivitetene og noterer underveis. Dette krever også at du, i samarbeid med meg, innhenter samtykke fra foreldrene til barna som deltar i observasjonene. Her må vi komme fram til en løsning sammen, som fungerer godt for akkurat deg og din avdeling. Foreldrene kan få høre mer om prosjektet på forhånd ved å ta kontakt med meg, dersom de ønsker.

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. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 30. april 2021.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:
(Veileder) *Navn fjernet*

Student:
Jenny Olderø

Mailadresse: *mailadresse fjernet*

Mailadresse: *mailadresse fjernet*
Tlf.nr.: *telefonnummer fjernet*

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ***Musikkglede i barnehagen***. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og observasjon.

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

8.2 Vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv til foreldre om bacheloroppgaven

INFORMASJONSBREV ANGÅENDE OBSERVASJONER KNYTTET TIL BACHELOROPPGAVE

Hei, alle sammen! Noen av dere kjenner meg fra før som en vikar på som jobber på *navn fjernet* barnehage av og til, kanskje vet noen av dere at jeg også går på Dronning Mauds Minne Høgskole for å utdanne meg til å bli barnehagelærer.

Men, nå er tiden kommet for å skrive min avsluttende bacheloroppgave, og jeg har valgt å skrive om samlingsstunder og aktiviteter med fokus på musikk. Forskningsspørsmålet mitt for denne oppgaven blir: «Hvordan kan man tilrettelegge for at samlingsstunder og aktiviteter med fokus på musikk i barnehagen skaper fellesskap og glede?»

I den forbindelse ønsker jeg å komme på avdeling *navn fjernet* og observere noen samlingsstunder/aktiviteter som fokuserer på musikk. Da er det snakk om at jeg setter meg ned like ved samlingsstunden/aktiviteten med papir og penn og skriver ned deler av det jeg ser og hører. Det betyr at jeg skal ikke filme og jeg skal ikke ta opp lyd, og alt som jeg noterer blir helt anonymisert. Jeg kommer til å observere en eller to ganger, og etter avtale med pedagogisk leder. Jeg må understreke hvor spennende jeg synes dette arbeidet er! Jeg tror at førstehåndserfaringer med musikkamlingsstunder/musikkaktiviteter kommer til å gi oppgaven min et stort faglig løft.

Men, jeg ønsker å informere om at dersom noen av dere ikke vil at jeg skal observere barna deres under samlingsstunder/aktiviteter med fokus på musikk, så er det helt OK. Det er viktig for meg å ha deres samtykke, og om dere skulle ha noen innvendinger mot disse observasjonene, kan dere gi beskjed til *navn fjernet*, pedagogisk leder på *navn fjernet*.

Dere kan ta kontakt med meg dersom dere lurer på noe i forbindelse med bacheloroppgaven min, enten på mailadresse: *mailadresse fjernet* eller telefonnummer: *telefonnummer fjernet*.

Med vennlig hilsen,

Jenny Olderø

8.3 Vedlegg nr. 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE TIL FORSKNINGSPROSJEKT: MUSIKKGLEDE I BARNEHAGEN

Mitt forskningsspørsmål og hovedfokus for dette intervjuet: «Hvordan kan man tilrettelegge for at samlingsstunder og aktiviteter med fokus på musikk i barnehagen skaper fellesskap og glede?»

1. Kan du fortelle meg litt om ditt eget forhold til musikk og sang? Hva betyr musikk og sang for deg? Er det kanskje noen gode opplevelser med musikk som utmerker seg i livet ditt?
2. Hva er det som gjør at du synes musikk i barnehagen er givende/interessant?
3. Hvordan jobber du for å skape en fellesskapsfølelse når du gjennomfører en musikalsk samlingsstund eller aktivitet sammen med barna?
4. Hva gjør du for å skape glede og moro sammen med barna i musikalsk samlingsstund eller aktivitet?
5. Kan du fortelle om en opplevelse du hadde i forbindelse med en musikksamlingsstund eller musikkaktivitet hvor du og barna hadde det fint sammen? Er det kanskje noen rammefaktorer her som utmerker seg?
6. Hvordan går du eller dere på avdelingen fram for å planlegge slike samlingsstunder/aktiviteter? Har dere en slags oppskrift dere følger, eller noe/noen som dere henter inspirasjon fra?
7. Har barna en rolle under planleggingsprosessen? Hvis ja, kan du fortelle litt mer om det?
8. Har du noen gang observert at barn har uttrykt følelser gjennom sang eller musikk i en samlingsstund/under en aktivitet? Hva slags følelser uttrykte barnet, og hvordan var denne opplevelsen for deg?
9. Hva slags tegn eller signaler kan man se etter fra barna under en musikksamlingsstund eller musikkaktivitet for å vurdere om de har glede av det musikalske samspillet?
10. Er det noe mer du vil legge til helt på slutten av dette intervjuet?