

Ingvild Furnes Lauvås

Masteroppgåve

«Musicking» i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Ein kvalitativ studie av seks spesialpedagogar sine erfaringar med bruk av musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, i møte med born med særskilte behov.



DMMH

Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidleg barndom

Trondheim, vårsemesteret 2023



Forord

Det nærmar seg slutten på eit lærerikt, givande og utfordrande år, og mastergraden i spesialpedagogikk er rett rundt hjørnet. Utsagne «Når eg berre har levert inn masteroppgåva, då skal eg...» har vert flittig brukt, både med humor og lengsel. Eg ser fram til å endeleg kunne prioritere meg sjølv, familien, vener og hobbyar i større grad, no når masteroppgåva er levert og eg ikkje treng å sitje kvar einaste kveld å studere. Samtidig har det vert givande å studere ved sidan av arbeidet som spesialpedagog i barnehage, i form av inspirasjon og auka kunnskap omkring eit tema eg er engasjert i og har stor glede av i møte med borna på jobb.

Eg ønskje å rette ein særskilt takk til dei seks intervjupersonane som med sin kunnskap, erfaringar og engasjement har bidrege med eit rikt og inspirerande datamateriale til forskinga mi. Eg gjekk ut av kvart einaste intervju med eit smil om munnen, og eit brennande engasjement for studiens tematikk. Ikkje berre har dykk vert ein inspirasjon i forskinga, men også for min eigen yrkesutøving som spesialpedagog i barnehage. Eg ønskje også å takke min fantastiske kollega Brit Guri Ross, som stilte opp til prøveintervju, og bidrog slik i utviklinga av intervjuguiden og trygga meg i rolla som intervjuar.

Eg vil også rette ein inderleg takk til mine to rettleiarar, Gro Anita Kamsvåg og Else Johansen Lyngseth. Takk for gode tips, råd, inspirasjon og tilbakemeldingar som har hjelpt meg vidare i skrivingsprosessen.

Den største takk går likevel til min mann, Nikolai og vår herlege dotter Oline. I tillegg til å bidra med eit lyttande øre når eg har hatt behov for å lufte tankane mine, har dykk bidratt med glede, leik, latter og tiltrengde distraksjonar i den krevjande prosessen som eit masterstudium kan vere.

Ingvild Furnes Lauvås

Trondheim, juni 2023

Samandrag

Temaet i denne studien er «'musicking' i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen», med formål å kaste lys over dei ulike moglegheitene som ligg i å gjere musikk i møte med born med særskilde behov. Gjennom Small (1998) sitt omgrep «musicking» viser studien til eit musikk-syn der den musikalske aktiviteten, å gjere musikk, står i sentrum av betydinga. Musikk er eit omgrep som alle menneske har ein relasjon og erfaring med, uavhengig av kultur, etnisitet og sosial bakgrunn. Musikken kan seiast å vere overalt, og alltid tilgjengeleg for oss, den binde menneske saman og skape samhold og fellesskap. Gjennom musikken kan ein dele ei oppleving og gjere noko saman, uavhengig av funksjonsevne. Til tross for fleire forskingsartiklar og teoretikarar som viser til dei mange moglegheitene musikken kan syne å gje born, kan det virke som at musikkaktivitetar er eit unytta potensiale i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette er blant anna bakgrunnen for denne kvalitative intervjustudien, med problemstillinga:

Kva slags erfaringar har seks spesialpedagogar med å gjere musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

Studien søke å belyse korleis dei seks spesialpedagogane nyttar seg av musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, samt korleis dei legitimerer bruken av musikk. I drøftinga har eg forsøkt å heve diskusjonen på eit vitskapsteoretisk nivå, der eg set bruken av musikk i samanheng med diskusjonar omkring utvikling og læring og barndommens eigenverdi, individet og fellesskapet, inkludering og myndiggjering, musikk som mål eller musikk som middel. Funna i studien tyde på at musikkaktivitetar har eit stort potensiale i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, særleg med tanke på å leggje til rette for eit inkluderande fellesskap, og å myndiggjere borna gjennom musikkaktiviteten. Studien viser også til at gjennom musikkaktivitetar kan nokre av dei polariserte diskusjonane som råde i det spesialpedagogiske og musikkvitskaplege fagfeltet foreinast, og gå i same retning.

Innholdsregister

Forord.....	1
Samandrag.....	2
1 Innleiing.....	5
1.1 Presentasjon av problemstilling, og avgrensing	7
1.2 Omgrepssavklaring.....	7
1.3 Oppgåva si disposisjon	8
2 Tidlegare forskning.....	9
3 Teoretisk rammeverk	12
3.1 Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.....	12
3.1.1 Ulike perspektiv på funksjonshemming og borns vanskar.....	13
3.1.2 Inkludering	14
3.2 Musikk i spesialpedagogikken.....	15
3.2.1 Musicking.....	15
3.2.2 Musikk som mål versus musikk som middel	16
3.2.3 Musikkens funksjon	17
4 Metode	19
4.1 Vitskapsteoretisk forankring.....	19
4.2 Forskaren si forståingshorisont.....	20
4.3 Det kvalitative forskingsintervju	20
4.3.1 Utval	21
4.3.2 Prosedyre.....	22
4.4 Analyse	24
4.5 Forskinga sin kvalitet.....	26
4.6 Ethiske omsyn.....	27
4.6.1 Informert samtykke	28
4.6.2 Konsekvensar	28
4.6.3 Konfidensialitet	28
4.6.4 Forskaren si rolle.....	29
5 Presentasjon av funn og drøfting	30
5.1 Korleis bruke spesialpedagogane musikk.....	30
5.1.1 Innhald og struktur	30
5.1.2 Metodiske grunnprinsipp.....	33
5.2 Drøfting og tolking	35
5.2.1 Musikalsk kompetanse kontra medfødt musikalitet.....	35

5.2.2	Inkludering kontra ekskludering	37
5.3	Korleis legitimere spesialpedagogane bruken av musikk.....	38
5.3.1	Utvikling og læring	38
5.3.2	Regulering	40
5.3.3	Samspel og fellesskap	42
5.3.4	Responser frå borna	43
5.4	Drøfting og tolking	44
5.4.1	Nytteverdi kontra eigenverdi.....	44
5.4.2	Individ kontra fellesskap	46
5.4.3	Myndiggjering i eit inkluderande fellesskap.....	47
6	Oppsummering og avsluttande refleksjonar	50
	Litteraturliste	53
	Vedlegg	58
	Vedlegg 1: Norsk senter for forskningsdata	58
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	59
	Vedlegg 3: Forenkla intervjuguide	62
	Vedlegg 4: Intervjuguide	63

1 Innleiing

Det var eit born som hadde sterk barneautisme og epilepsi, det viste seg at det var kontinuerleg epilepsianfall. Det var bortfall av språk, verbalspråk, det var ingen teikn til kommunikasjon verken med kropp eller verbalspråk, heilt til det vart musikk. Og det her barnet var veldig glad i gris, så «Med krøllet hale» var favorittsongen. Og når eg kom til den her barnehagen [som praksisstudent] fekk eg beskjed om at du treng ikkje å prate til det barnet her. Fordi at barnet forstår ingenting. Men eg såg jo at kvar gong vi hadde samlingsstund og vi song, så var jo barnet til stades. Men det var liksom ingen som prata på det her barnet. Og når vi kom til «Med krøllet hale» såg du heile ansiktet lyse opp og så kom den, [viser bredt smil], og var med og klappa med hendene, og det var plutsleg ein interaksjon og barnet fekk ta del i fellesskapet og dei andre borna kunne glede seg saman med det her barnet, og barnet kunne glede seg saman med dei andre. [...] Og då skunda eg meg alltid inn og sa «hei» til barnet. Og etterkvart så byrja barnet å seie «hei» samtidig, for då hadde vi fått innarbeida ein rutine med at vi kunne få sei hei. Og, det byrja å kome fleire ord, fordi at barnet var glad i musikken. Vi møtast der barnet var trygt. Og etterkvart kunne vi ha ganske mange songar, sjølv om ikkje orda blei synge av barnet, så var barnet med på melodien [...] Det var både ein glede, og det var melodi, og det kom rytme i melodien, så eg var aldri i tvil på kor i melodien barnet var. Og det er ting som vi ikkje fekk fram i ein barnehage sin kvardag utan musikken. (Intervjuperson 2).

Forteljinga innleiingsvis viser til nokre av mogelegheitene som ligg i å gjere musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Samtidig viser forteljinga til korleis ulike karakteristikk ved musikkaktiviteten – glede, repetisjon og merksemd – kan bidra til læring og utvikling. Eit tredje perspektiv som forteljinga viser til, er at å gjere musikk kan for nokre vere livsviktig. Samspel og tilhøyrsløse i fellesskapet, kontakt og kommunikasjon, utvikling og læring kan seiast å vere lovpålagte rettigheter alle born har, også born med særskilte behov (Barnehageloven, 2005, § 2; Barnekonvensjon, 1989, art. 12 og 23; Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut i frå utsagne til intervjuperson 2 ville ikkje barnehagen ha klart å møte barnets behov og lovpålagte rettigheter utan musikken, musikken vart med andre ord ein livsviktig tilpassing dei måtte gjere i fellesskapet. I intervju med seks ulike spesialpedagogar oppdaga eg fleire liknande dømer, som eg meine viser til viktigheita av å rette søkelyset på mogelegheitene ved musikkaktivitetar i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Eg håpar at eg gjennom denne oppgåva både kan inspirere og engasjere andre til å sjå mogelegheitene det å gjere musikk byr på, og ikkje minst nytte seg av desse mogelegheitene, og tørre å gjere musikk saman med borna.

Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40), samt barnehageloven (2005), er tydeleg på at personalet skal arbeide med inkludering og tilrettelegging for sosial deltaking i møte med born med særskilte behov. Blant anna vert det presisert i barnehageloven §2 at barnehagen skal «bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap» (Barnehageloven, 2005, §2). Med andre ord er barnehagane

lovpålagt å leggje til rette for at alle born, uavhengig av alder og funksjonsnivå, skal oppleve å vere betydingsfulle aktørar i fellesskapet. Likevel vert det spesialpedagogiske tilbodet i barnehagane kritisert for å ha ei organisering og eit innhald som er ekskluderande, og som heller lede til manglande kjensle av tilhøyrsløse i barnefellesskapet (Nordahl, 2018, s. 7). Ut i frå forteljninga delt innleiingsvis kan det syne som at ved å gjere musikk, i det spesialpedagogiske tilbodet i barnehagen, opnar ein opp for nye og fleire mogelegheiter til å skape eit inkluderande fellesskap. Dette synet vert også trekt fram i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) som påpeike at borns estetiske erfaringar og opplevingar med kunst og kultur kan vere eit grunnlag for tilhøyrsløse, deltaking og samhøyrsløse (s. 50).

Innanfor fagområdet musikk og musikkterapi finnes det fleire forskingsartiklar som grunnlegg bruk av musikk for å fremme inkludering, samt språklege-, motoriske-, sosiale- og kognitive ferdigheiter (Gous-Kemp 2014; Hannås & Hanssen 2014; Vaiouli et al. 2013; Berget et al. 2023). I det spesialpedagogiske fagfeltet fant eg derimot lite teori og forskning som byggje opp under bruken av musikk. Masteroppgåva til Janicke H. Sivertsen (2021), er ein kvalitativ studie som omhandle bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, og har vert ein inspirasjonskjelde til min studie. Sivertsen (2021) viser til dei mange mogelegheitene kunstfaga bidrar med for å ivareta borns uttrykk og fremme inkludering. Studien viser også til korleis bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan gjere at lærings- og utviklingsmål nås gjennom metodar som bringe fram glede og samspel (Sivertsen, 2021, s. 53). Til tross for dei mange mogelegheitene kunstfaga, og her under musikken, kan syne å gje born med særskilte behov i barnehage, kan det virke som at det ikkje vert løfta godt nok fram, verken i utdanning, yrkessamanheng eller forskning (Forskningsrådet, 2014). Forskningsrapporten viser vidare til blant anna Bamford (2008) og hevdar at dei ulike kunstfaga kan vere sentrale innfallsvinklar som ein støtte eller eit alternativ til enkelte born sin verbale opplæring (Forskningsrådet, 2014, s. 82).

Balsnes et al. (2022) sin studie viser til ein samanheng mellom legitimeringsgrunnlag og mengda musikkaktivitetar blant tilsette i barnehagar og skular i Noreg (s. 60). På bakgrunn av denne studien ønskje eg å undersøke både korleis spesialpedagogar kan bruke musikk i møte med born med særskilte behov, og korleis dei legitimere bruken av det. Samstundes har eg, gjennom å lese verk av Small (1998) og Varkøy (2015;2017) hatt ein filosofisk undring på kva musikk egentleg er, og er musikken i spesialpedagogisk samanheng eit mål i seg sjølv eller eit mål for å oppnå noko anna? Ut i frå denne nysgjerrigheita har eg valt å sjå nærare på temaet «'Musicking' i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen».

1.1 Presentasjon av problemstilling, og avgrensing

Formålet med denne studien er å kaste lys over mogelegheitene ved å gjere musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Ut i frå dette målet har eg utarbeida følgjande problemstilling, samt to forskingsspørsmål for å spisse problemstillinga ytterlegare:

Kva slags erfaringar har seks spesialpedagogar med å gjere musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

- Korleis bruke spesialpedagogane musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?
- Korleis legitimere spesialpedagogane bruken av musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

På grunn av studien sitt omfang, og for å kunne gå nok i djupna på tema, er forskinga avgrensa til seks spesialpedagogar sine erfaringar, og tar utgangspunkt i born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I forskingsspørsmåla ligg det ei avgrensing i kva tema innanfor problemstillinga eg ønskje å fokusere på.

1.2 Omgrepsavklaring

I studiens problemstilling har eg nytta meg av uttrykket «born med behov for spesialpedagogisk hjelp», for å skildre dei borna i barnehagane som på grunn av sin funksjonsnedsetting har fått tildelt enkeltvedtak etter barnehageloven §35 (Ogden & Rygvold, 2017, s. 11). Ut i frå barnehageloven (2005) §31 og §34 er det barnets særlege behov for spesialpedagogisk hjelp som er utslagsgivande for barnets rett til spesialpedagogisk hjelp, og ikkje diagnostiske kriterium og definisjonar. I følgje Nordahl (2018) er bornas vanskebilete hovudsakeleg innanfor språk, kommunikasjon, åtferd og det psykososiale (s. 63).

I følgje Groven (2013) er tittelen spesialpedagog ikkje beskytta, og den stille ikkje krav til utdanning innanfor spesialpedagogikk. Dette innebere ein variasjon i kompetansen blant dei som utføre den spesialpedagogiske hjelpa (s. 61). Det overordna målet i spesialpedagogisk arbeid er å «fremme læring og livsmestring hos barn og unge med funksjonshemminger og ulike vansker» (Befring & Næss, 2019, s. 23). Dette innebere fleire dimensjonar ved det spesialpedagogiske arbeidet der ein arbeide både på individ og systemnivå, med å førebyggje samt avhjelpe eller redusere vanskar og barrierar (Hvidsten, 2014, s. 25).

1.3 Oppgåva si disposisjon

Kapittel 1: I det første kapitlet vert studiens tema aktualisert. Vidare følgje ein presentasjon av studiens formål, der eg viser til problemstillinga og tilhøyrande forskingsspørsmål.

Kapittel 2: Dette kapitlet inneheld presentasjonar av tidlegare forskning på feltet, der det er gjort eit utval på fem fagfelleverderte artiklar som belyse ulike sider av studien sitt tema.

Kapittel 3: Her presenterast studiens teoretiske rammeverk, med teoriar og litteratur som vil vere sentralt for problemstillinga og den vidare drøftinga av datamaterialet.

Kapittel 4: I det fjerde kapitlet gis det ei innføring i studiens metodiske rammeverk, og dei ulike val som er tatt i arbeidet med denne oppgåva.

Kapittel 5: Funn og drøftingskapitlet er delt inn i to delkapitla ut i frå studiens forskingsspørsmål. Funna i kvart delkapittel vert framstilt tematisk, for til slutt å bli drøfta opp mot aktuell teori og tidlegare forskning.

Kapittel 6: I det siste kapitlet samlast trådane saman frå dei ulike drøftingsdelane, og det gis ein avsluttande kommentar av funn og drøfting opp i mot studiens problemstilling.

Deler av oppgåva har innhaldsmessige likskapar med arbeidskrav FMD-AK2 og eksamensinnleveringa av prosjektskissa i MFFMD5010, samt arbeidskrav VFM-AK1 i VFM5000. Dette gjeld kapittel 1: Introduksjon, kapittel 2: Tidlegare forskning og kapittel 4: Metode.

2 Tidlegare forskning

For å finne tidlegare forskning på mitt tema, brukte eg søkemonitorane Oria, ERIC og Google Scholar. Eg søkte på relevante kombinasjonar og synonym av ord, på bokmål og engelsk, ved bruk av «OG» og «ELLER» i søkefeltet, med ord som: musikk, musikkterapi, barnehage, barneskule, spesialpedagogikk, særskilte behov, born, utviklingshem*, funksjonshem*, kvalitativ. Nokre av artiklane fann eg ved å leite i referanselista til ulike artiklar, masteroppgåver og bøker på tema.

Dei to første artiklane eg ønskje å presentere er innanfor det musikkpedagogiske fagfeltet, og tar ikkje direkte utgangspunkt i born med særskilte behov. Dei har likevel ein overføringsverdi til min studie, då dei framheve musikkens eigenskapar, og korleis musikken kan skape harmoni og opplevast som fri, samtidig som den er eit nyttig og lett tilgjengeleg læringsverktøy i eit inkluderande perspektiv. Artikkelen til Balsnes et al. (2022) er også særleg relevant med tanke på legitimeringsperspektivet. I det spesialpedagogiske forskingsfeltet er det lite forskning som direkte omhandle tematikken musikk i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Derimot er det fleire forskingsartiklar på det musikkterapeutiske fagfeltet, som kan ha overføringsverdi til det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Dei tre siste artiklane eg ønskje å presentere beveggar seg innanfor det musikkterapeutiske fagfeltet, og er relevante til min studie ved å vere relatert til born med særskilte behov i ung alder, og viser til musikkens eigenskapar og moglegheiter opp mot borna sine utfordringar.

Hannås og Hanssen (2014) har begge mange års erfaring som lærar og spesialpedagog, og dei arbeide som professor ved Nord universitet. Saman har dei skreve ein artikkel basert på ein kvalitativ studie av daglege samlingsstundar i ein barnehage, med formål å finne ut korleis musikk kan nyttast som eit verktøy for å stimulere språkutvikling (s. 33). Datamaterialet vart samla inn gjennom ustrukturerte observasjonar over ein periode på fire månadar, i ei barnegruppe på 18 born frå tre-seks år (s. 40). Studien viser til to tilsynelatande motstridande syn i barnehagepedagogikken. Det styrande synet legg vekt på barndomen som ein uforpliktande fase, med fri utfolding gjennom leik. På den andre sida vert norsk småbarnspedagogikk kritisert for å vere for uformell, og med for lite fokus på borns språk- og leseopplæring. Studien konkludere med at begge syna kan bli ivaretatt, i songaktivitetar (s. 44).

Musikkpedagog og professor Balsnes et al. (2022) har skreive ein artikkel basert på ein empirisk studie som fokusere på korleis song legitimerast i barnehage og skule blant dei tilsette (s. 30). Studien har eit trianguleringsdesign. Den kombinere kvantitative metodar, i form av eit spørjeskjema som blei sendt til alle norske barnehagar og grunnskular i Noreg, og kvalitative metodar i form av observasjonar og intervju i eit utval på fire barnehagar og tre grunnskular i Noreg. Studiens kvalitative data viser til at lærarane vektleggje dei positive psykologiske, sosiale og kognitive effektane hos born og unge i sin grunngjeving til å bruke song i barnehage og skule (s. 55). Datamaterialet viser og at eit av dei sterkaste argumenta for song er songglede (s. 56). Eit sentralt funn i studien var at lærarane sine legitimeringsgrunnlag var avgjerande for mengda songrelaterte aktivitetar dei la til rette for (s. 60). Dei som la vekt på songens konkrete nyttefunksjon var også dei som song mest (s. 57). Studien påpeike også at lærarane sine legitimeringsgrunnlag var overlappande, og viser til eit døme frå empirien med at songen blir kanskje valt for å skape eit avbrekk, men samtidig har lærarane ein pedagogisk intensjon om språktrening samtidig som dei er bevisste på å skape fellesskap og songglede (Balsnes et al., 2022, s. 56).

Vaiouli er forskar ved universitetet i Kypros, og har bakgrunn som musikkterapeut og doktorgrad innanfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Vaiouli et al. (2013) sin studie hadde som formål å utforske effektiviteten av ein musikkintervensjon, med utgangspunkt i evna til felles merksemd, hos tre europeiske born i alder fem-sju år, med diagnosen autisme (s. 74). Det var òg eit mål å utforske foreldre og lærarar sine erfaringar med å bruke musikk for å oppnå sosial kommunikasjon med borna (s. 74). Studien er basert på Mixed-Methods design, med ulike kvantitative og kvalitative metodar, deriblant deltakande observasjon og semistrukturerte intervju. Datainnstillingsperioden varte i ni månadar (s. 76). Studiens data viser til forbetringar hos alle borna i sosiale ferdigheiter: å fokusere på ansikt, respondere på felles merksemd og initiere felles merksemd (s. 80). Bornas musikkglede kom og til syne i heimen, der foreldra rapporterte om meir latter, smil og musikkspel som styrka samspelet i familien (s. 81). Funna frå studien viser til viktigheita av å skape interaktive moglegheiter og relasjonsbaserte tilnærmingar innanfor skulemiljøet, som ein essensiell føresetnad for borns vellykka kommunikasjonsutvikling (s. 80). Funna viser også til korleis bruk av musikk kan skape slike moglegheiter. Den leikande atmosfæren til musikken gav grobottn til utvikling av sosial kommunikasjon som ein integrert del av bornas handlingar og rutinar innanfor skulemiljøa (s. 80).

Berget et al. (2023) har, innanfor fagfelte musikkterapi og psykologi, gjennomført ein studie som har undersøkt korleis gjennomføring av jamlege musikkterapitimar i barnehagen kan påverke bruken av musikk i kvardagen til born med behov for spesialpedagogisk hjelp. I innsamling av empiri har Berget et al. (2023) gjennomført to fokusgruppeintervju, der utvalet bestod av seks barnehagetilsette, som alle hadde deltatt i musikkterapi i barnehagen. Studien viser til at musikkterapi som spesialpedagogisk hjelp i barnehagen kan bidra til å skape ein betre kontakt mellom born og vaksne, samt bidra til kommunikasjon, fellesskap og glede. Eit sentralt funn var også at musikkterapien påverka det ordinære tilbodet i barnehagen, i form av å inspirere og engasjere dei barnehagetilsette til å ta i bruk det dei lærte i musikkterapitimen elles i kvardagen med barnet.

Felsenstein (2013) har gjennomført ein musikkterapi-intervensjonsstudie på ei gruppe førskuleborn som har opplevd traume, i etterkant av ein tvungen evakuering frå deira heim (s. 69). Musikkterapibehandlinga føregjekk kvar veke i ein periode på fem månadar, og starta tre månadar etter den tvungne evakueringa. Borna var mellom tre-fem år (s. 74). Nokre av aktivitetane omhandla å synge saman, songskrivning i gruppe, trommeringar, gruppeimprovisasjonar og dans og bevegelse til musikk. Felsenstein (2013) framheve eigenskapar ved musikken som kjem til nytte for born med PTSD: den er eit ikkje-truande medium (s. 71), kan tene som alternativ kommunikasjonsform (s. 71), har evne til å skape ein umiddelbar kjensle av tilhøyrsløse (s. 77), ein kan uttrykke og kanalisere kjensler gjennom bruk av musikk (s. 79). For borna i studien vart musikken eit verktøy til å få kontroll over seg sjølv igjen. Foreldre rapporterte og i ettertid at borna tok i bruk dei innlærte musikkterapiteknikkane heime og i andre settingar ved behov (s. 80).

Mykje av den tidlegare forskinga eg fant på tema viste hovudsakleg til musikk som eit verktøy for å oppnå utviklingsferdigheiter, og barnehageborn var lite representert i forskinga. Eg oppleve at forskinga tar lite utgangspunkt i spesialpedagogikken, og den musikalske erfaringas eigenverdi. Likevel meine eg at dei fem forskingsartiklane som er presentert er relevante for å kaste ljøs over temaet «musicking» i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og samanfalle med funna frå min studie. Den tidlegare forskinga som er presentert vil av den grunn bidra til å styrke funna i min studie, når dei blir satt i samanheng i drøftinga.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil studiens teoretiske rammeverk verte presentert, med teoriar og litteratur som er sentralt for problemstillinga og den vidare drøftinga av datamaterialet. Det kunne vert fleire teoretiske innfallsvinklar til ein slik studie, men ut i frå empirien har eg valt ein relasjonsbasert tenking som grunnlag for min studie. Teoridelen startar med eit delkapittel som gjer reie for spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, der blant anna ulike perspektiv på funksjonshemming og borns vanskar vert forklart, og satt i samanheng med perspektiv på myndiggjering og inkludering. I det andre delkapittelet presenterast relevant teori innan musikk i spesialpedagogikken. Det finnes lite teori og forskning på musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og difor har eg vert nøydd til å bevege meg utover til andre fagfelt for å finne teoretikarar som kan kaste ljøs over min studie. I det andre delkapittelet presenterast derfor relevant teori frå fagfelte musikkpedagogikk, musikkvitskap og musikkterapi for å belyse omgrepet musikk og musikkens funksjon i spesialpedagogikken. Innanfor fagfelte musikkpedagogikk og musikkvitskap finnes det fleire diskusjonar og perspektiv på korleis musikk bør definerast og kva som er meininga med musikken (Small 1998; Varkøy 2015; Hesmondhalgh 2013; Bamford 2008; Keil & Feld 2005). På grunn av studiens formål og størrelse har eg ikkje mogelegheit til å gå nærare i detalj på dei ulike diskusjonane og argumentasjonane omkring musikkens plass og meining i samfunnet. I denne studien vil eg hovudsakleg støtte meg til Christoffer Small (1998) og Øyvind Varkøy (2017) sitt syn på musikk, som bryter med verkfokuset som i stor grad har prega musikkvitskapen. Til slutt i delkapittelet gis ein kort utgreiing om musikkens funksjon, som eit verktøy for å oppnå læring, utvikling og inkludering.

3.1 Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Slektskapet mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken vert betrakta som nært, både med tanke på borna ein arbeide saman med, kunnskapsgrunnlaget, og at ein kan ha felles målsettingar og midlar (Morken, 2012, s. 34). Noko som derimot kan skilje spesialpedagogikken frå allmennpedagogikken er kunnskapen om lærevanskar, funksjonshemming og særlege behov (s. 34). Som spesialpedagog har ein kunnskap om ulike vanskar og barrierar for læring, og korleis ein kan fremme bornas utvikling og læring til tross for slike vanskar og barrierar (s. 34). Hvidsten (2014) påpeike at vanskar og barrierar ikkje berre finnes i individet, men kan også vere samfunnsskapt (s. 25). Som spesialpedagog må ein difor arbeide mot «å redusere avstanden mellom idealene som samfunnet skaper av individer og de enkelte individenes forutsetninger» (Hvidsten, 2014, s. 25).

Korleis den spesialpedagogiske hjelpa vert organisert, og av kven, kan variere frå kommune til kommune, og barnehage til barnehage. Åmot og Ytterhus (2019) peike på at det i Noreg er ein stor prosentdel av ufaglærte som utøve den spesialpedagogiske hjelpa (s. 592). Borna som mottek spesialpedagogisk hjelp er forskjellige og behova kan vere svært ulike, noko som fordre ulike tilnærmingar og organiseringar av den spesialpedagogiske hjelpa ut i frå kva som er best eigna i møte med det einskilde barnet og fellesskapet (s. 591). Organiseringa og tilnærmingane skal også leggje vekt på barnets interesser og ferdigheiter (Groven & Rostad, 2017, s. 32). I følgje Groven (2017) er det særleg tre organiseringsformar som praktiserast i det spesialpedagogiske arbeidet, gjerne i ein kombinasjon: i avdeling eller base, i smågrupper eller som ein-til-ein organisering (s. 79).

I følgje Åmot og Ytterhus (2019) byr organiseringa av den spesialpedagogiske hjelpa på eit dilemma. På den eine sida skal barnets rett til spesialpedagogisk hjelp og individuelle behov ivaretakast, men på den andre sida skal den spesialpedagogiske hjelpa bidra til barnets deltaking i barnehagefellesskapet (s. 591). Dette dilemmaet kan sjåast i samanheng med Åmot (2015) som viser til korleis ulike statlege føringar skapar spenningar i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen (s. 100). På den eine sida skal ein vektleggje læring, vurdering og skuleførebuande tiltak, medan ein samtidig skal vektleggje inkludering, barnets subjektivitet og anerkjenne borns eigenverdi (s. 100). Rapporten frå Nordahl (2018) påpeike derimot, ut i frå ei vurdering av kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbodet i barnehagar og skular, at det spesialpedagogiske arbeidet er ekskluderande og lite funksjonelt (s. 7). Borns rett til deltaking i eit inkluderande barnehagefellesskap, uavhengig av funksjonsnivå, vert presisert i både barnehageloven (2005, §1) og barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I følgje Sæther (2022) er ein dynamisk og gjensidig prosess, der alle tilpasse seg kvarandre, sentralt for å kunne oppnå eit inkluderande fellesskap (s. 178). Sæther (2022) trekke særleg fram musikk som ein aktivitet som gjev mange moglegheiter for gjensidige tilpassingar i fellesskapet ut i frå bornas ulike behov (s. 178). Korleis den spesialpedagogiske hjelpa vert organisert, og kva slags tilpassingar ein fokusere på for å oppnå eit inkluderande fellesskap kan, i følgje Åmot og Ytterhus (2019), sjåast i samanheng med korleis perspektiv ein har på barnets vanskar (s. 600).

3.1.1 Ulike perspektiv på funksjonshemming og borns vanskar

Kva slags perspektiv og tankar ein har, og korleis ein ramme inn ulikheiter på, kan påverke korleis ein handle i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og har personlege og materielle konsekvensar (Thornton & Underwood, 2013, s. 68). Dette kan

også sjåast i samanheng med kva slags tiltak ein vurderer som gode for å imøtekomme eit barns behov (Kassah & Kassah, 2014, s. 31). Thornton og Underwood (2013, s. 62) viser til tre teoretiske perspektiv på funksjonshemming: den medisinske, sosiale og sosial-relasjonelle modellen.

I det medisinske perspektivet vert funksjonsnedsettinga sett på som ein eigenskap ved personen, og eit individuelt problem som ein må lækja, rehabilitera og trenar opp igjen for at personen skal bli så normal som mogeleg (Ytterhus et al., 2015, s. 20). Dette perspektivet står i kontrast til det sosiale, der ein understrekar korleis miljøet sin manglande tilrettelegging skapar funksjonshemmande barrierar (Thornton & Underwood, 2013, s. 62). I eit sosialt-relasjonelt perspektiv på funksjonshemming, vil derimot det komplekse samspelet mellom individet og miljøet vere i fokus (Ytterhus et al., 2015, s. 21).

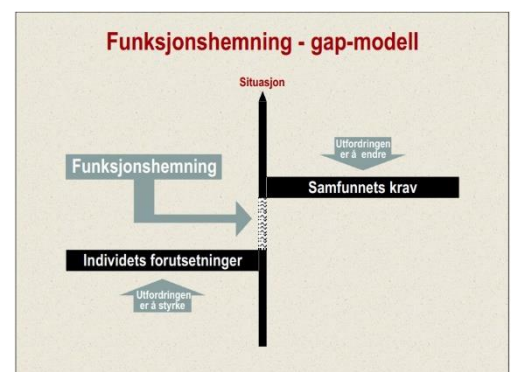
Dette perspektivet kan sjåast i samanheng med GAP-modellen, sjå figur 1, som vert presentert i St. Meld nr. 40 (2002-2003). Funksjonshemming vert her omtala som eit relasjonelt omgrep, som tar «utgangspunkt i forholdet mellom individets funksjonsevne og de krav som både fysiske og sosiale omgivelser stiller til den enkelte i ulike faser av livet» (St. Meld nr. 40 (2002-2003) s. 9). Thornton og Underwood (2013) hevdar at dei forskjellige perspektiva på

funksjonshemming er knyta nært saman med inkludering og kjensla av å tilhøyra i eit fellesskap (s. 67).

3.1.2 Inkludering

I følgje Thornton og Underwood (2013) er sann inkludering meir enn berre ein plassering i eit fellesskap. Det er ein prosess som innebereg identifisering og fjerning av barrierar, nærvær, deltaking og ferdigheiter til alle born (s. 60). Dette synet samsvarer med Qvortrup (2012) som hevde at inkludering omhandle å vere med eller å ikkje vere med i eit fellesskap (s. 10).

Qvortrup (2012) presenterer ein operasjonell definisjon av omgrepet inkludering, der inkludering definerast ut i frå to dimensjonar. Den første dimensjonen viser til typen eller graden av inkludering, der inkludering blir omtalt som både fysisk, sosialt og psykisk (s. 5). Den fysiske sida av omgrepet inkludering viser til individets nærvær i fellesskapet, sosial inkludering omhandle individets aktive deltaking i fellesskapet, og psykisk inkludering er korvidt individet opplever å vere inkludert i fellesskapet (s. 5). I følgje Qvortrup (2012) er inkludering ikkje vellykka før barnet sjølv kjenner seg som ein del av fellesskapet (s. 8). Den



Figur 1 Illustrasjon av Gap-modellen ifb. med omgrepet funksjonshemming (St. Meld nr. 40 (2002-2003), s. 9).

andre dimensjonen viser til dei ulike, og samanfletta, fellesskapa som individet er inkludert i eller ekskludert frå (s. 11). Qvortrup (2012) nemne særskilt fem fellesskap i denne dimensjonen: formelle og profesjonelt leda lærings og utviklingsfellesskap, vaksen – born fellesskap, andre vaksenorganiserte fellesskap, sjølvorganiserte fellesskap og born – born fellesskap (s. 11). Det er det samla bilete av inkludering og/eller ekskludering i dei ulike fellesskapa som bestemmer om det er ein vellykka inkludering eller ikkje (s. 9). Qvortrup (2012) omtale forholdet mellom dei ulike inkludering og ekskluderingsarenaene som komplekst, og vellykka inkludering i eit fellesskap kan medføre inkludering i andre fellesskap (s. 12). Solli (2010) hevdar i denne samanhengen at inkluderingsomgrepet er dynamisk, og samanliknar det med ein prosess heller enn eit mål ein kan oppnå eller ikkje (s. 39).

Arnesen (2012) set prinsippet om inkluderande fellesskap i samheng med ein balanse mellom likskap og mangfald (s. 24). Mangfaldet i barnegruppa skal verdsetjast, og heile variasjonen av born skal anerkjennast og møtas med eit mogelegheitsperspektiv framfor eit problemsyn (s. 24). I følgje Vogt (2016) kan fokus på meistring og vekst, slik Arnesen (2012) framheve i eit inkluderande fellesskap, byggje på prinsipp om empowerment - omtalt som myndiggjering på norsk (Vogt, 2016, s. 153). Sentralt i prinsippet om myndiggjering er identifisering av barnets ressursar, og å gi eit handlingsrepertoar kor barnet kan ta i bruk ressursane sine i fellesskapet, samtidig som ein styrke barnets miljøvilkår (s. 153). I følgje Arnesen (2012) kan individualiserte og differensierte tiltak vere nødvendig for nokre born, men det kan også skape avstand og skilje. Det blir derfor sentralt med gode vurderingar i organiseringa av det spesialpedagogiske arbeidet, som tar omsyn til bornas behov og rett til tilhøyrslø og deltaking i barnefellesskapet (s. 24). Hanssen et al. (2022) hevdar at grunnlaget for tilhøyrslø, deltaking og fellesskap kan skapast blant anna gjennom å arbeide med å leggje til rette for estetiske erfaringar, som blant anna musikkaktivitetar (s. 16).

3.2 Musikk i spesialpedagogikken

3.2.1 Musicking

Musikkforskaren, komponisten og musikkpedagogen Christopher Small (1998) viser i sin bok «Musicking» til ein diskusjon omkring defineringa av omgrepet musikk (s. 2). Han viser til den tradisjonelle vestlege musikktenkinga, der musikk blir redusert til ein samling av objekt eller ting, som eit eineståande kunstverk (s. 3). Som ein motstand mot og kritikk til dette synet på musikk som objekt, skriv Small (1998) at «The fundamental nature and meaning of music lies not in objects, not in musical works at all, but in action, in what people do» (Small, 1998, s. 8). Det er med andre ord den musikalske aktiviteten, å gjere musikk, som står i sentrum av

betydinga. Small (1998) er overtydd om at det å ta del i ein musikalsk handling er av stor betydning for det å vere eit menneske (s. 8). Han hevde også at alle menneske er født med ein musikalsk gåve, på same måte som at vi er født med evna til å kommunisere (s. 8). «If that is so, then our present-day concert life, whether ‘classical’ or ‘popular’, in which the ‘talented’ few are empowered to produce music for the ‘untalented’ majority, is based on falsehood» (Small, 1998, s. 8). Med dette hevdar han at menneskets evne til å lage sin eigen musikk, menneskets musikalitet som ein fødselsrett, har blitt frårøva oss, idet mennesket er blitt overtyda om at evna til å skape musikk kunn eksistere hos nokre få utvalde (s. 8).

Som ein motvekt til tolkinga av musikk og musikalitet som ein evne ein har eller ikkje har, som ein gjenstand, presentere Small (1998) omgrepet musicking. Musicking viser til noko vi gjer, det er ein aktiv handling. Small (1998) definere omgrepet musicking slik: «To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practising, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing» (Small, 1998, s. 9). Med andre ord er det å gjere musikk ein inkluderande handling som likestille alle formar for deltaking, og gjev mogelegheiter for deltaking på ulike nivå. Det er særleg to element ved omgrepet musicking som Small (1998) legg vekt på å klargjera. For det første presisere han at å gjere musikk er å gje merksemd til ein kvar form av musikalsk framføring, inkludert det å lytte til eit songopptak gjennom hovudtelefonar, eller å høyre på klassisk musikk i ein heis (s. 9). For det andre er verbet å gjere musikk ikkje relatert på nokon måte til ein verdivurdering eller kvalitetsvurdering av aktiviteten. Det er ein beskrivande handling, i form av at ein lagar musikk, dansar, syng, lyttar, og ikkje ein oppskrift som legg avgrensingar på korleis ein skal gjere musikk (s. 9). Denne deltakinga i den musikalske handlinga viser til noko ein gjer saman med andre, og den musikalske framføringa kan bli sett på som eit møte mellom menneske som tar plass i det rommet som musikken skape (s. 10).

3.2.2 Musikk som mål versus musikk som middel

Synet på musikk som ein aktivitet heller enn eit objekt, som Small (1998) fremmer, er også av sentral betydning i Varkøy (2015; 2017) sine argumentasjonar. Øyvind Varkøy, professor i musikkpedagogikk og musikkvitenskap, hevdar at menneskets verdiar og syn på musikk, pedagogikk og menneske vil stå i samanheng med korleis ein legitimere bruken av musikk (Varkøy, 2015, s. 118). I sin legitimering i bruken av musikk, viser Varkøy (2017) til omgrepet «den musikalske erfaringas eigenverdi». Gjennom dette omgrepet insistere han på viktigheita av å skilje mellom aktivitetar der formålet er å arbeide og produsere noko, og

aktivitetar som gjenspeile ein handling utan eit rasjonelt formål (s. 121). Varkøy (2015) hevdar at formålsløyse oppgåver er viktig for menneskjer, og at det er ei nytte i det unyttige (s. 123).

Varkøy (2017) viser til ein tendens i samfunnet der mykje av tenkinga rundt musikk i oppseding- og undervisningssamanheng har vert prega av ein nyttetenking, der musikken har vert eit middel for å oppnå noko anna enn musikkaktiviteten i seg sjølv (s. 112). Ein slik nyttetenking kan, i følgje Varkøy (2015), vise til ein instrumentalistisk og antihumanistisk tendens, der ein kann verdsetje menneskelege aktivitetar med eit mål utanfor seg sjølv (s. 122). Den menneskelege fridomen som kjem til uttrykk i dei frie og ikkje-formålsstyrte aktivitetane vert i eit slikt nytteperspektiv ikkje verdsett (Varkøy, 2017, s. 114). Fokuset på nytteverdien vert så stort at ein gløymer ut kva som eigentleg er meininga med denne nytta (s. 122). I følgje Varkøy (2017) kan ein i prinsippet alltid stille spørsmålet om kva noko er godt for. I fleire samanhengar vil dette derimot vere feil spørsmål å stille, fordi spørsmålet tar fokuset vekk frå sjølve meininga med aktiviteten (Varkøy, 2017, s. 124). Ved å heller rette blikket mot den musikalske erfaringas eigenverdi kan ein derimot tre ut av den dominerande nyttetenkinga, der alt vert rasjonalisert ut i frå formålet sitt (s. 124). Dette perspektivet kan sjåast i samheng med Tobiassen (2022), som påpeike at det nettopp er eigenskapane og eigenverdien ved musikken som gjer det mogeleg å nytte musikken som eit middel for å oppnå noko anna (s. 218).

3.2.3 Musikkens funksjon

Musikk, og særleg det å synge saman, kan i følgje Kulset (2021) raskt bidra til å ei kjensle av tilhøyrslø og sosialt samhald (s. 61). Dette synet vert også trekt fram av Ruud (1990) som legg vekt på korleis musikkaktiviteten kan skape ei ramme for oppleving av tilhøyrslø og fellesskap, som er sentrale føresetnadar for inkludering (s. 28). Sæther (2022) trekke fram musikken sin fleksibilitet som sentral i skapinga av eit inkluderande fellesskap (s. 189). Det musikalske samspelet kan bestå av eit mangfald av rytmar, stemmer og musikkinstrument, og gjev mogelegheit for deltaking og meistring uavhengig av føresetnad og musikalske ferdigheitsnivå (s. 189).

I følgje Berg (2018) kan musikk vere eit verktøy for å speile og uttrykke kjensler (s. 102), og bidra som verktøy i emosjonsreguleringa (s. 108). Berg (2018) trekke også fram musikkens evne til å redusere stress i situasjonar med høgt stressnivå, samt korleis rytmiske bevegelsar knyta til roleg musikk kan virke søvndyssande og beroligande på born med uro i kroppen (s.

108). Musikk blir også nemnt, blant fleire, å vere eit gunstig hjelpemiddel i trening på blant anna språk, motorikk og sosial kompetanse (Hannås & Hanssen 2014; Vaiouli et al. 2013; Kulset 2019; Ruud 1990; Sæther 2022). Eit sentralt poeng i synet på musikk som verktøy er, i følge Ruud (1990), at det ikkje er musikken i seg sjølv som på magisk vis påverke borns utvikling, men at den musikalske aktiviteten skapar mogelegheiter for å ta i bruk og repetere grunnleggjande mentale, sosiale, språklege og motoriske ferdigheiter (s. 222). Ruud (1990) hevdar at musikken har ein merksamskapande funksjon i borns språktrening (s. 125). Dette synet vert også påpeikt av Kulset (2019), som i tillegg viser til andre faktorar også som spelar inn på korleis språktileigninga kan dra fordel av å gjere musikk (s. 48). Blant anna gir musikken mogelegheit og motivasjon til å repetere ord og lydar fleire gangar, utan at det opplevast som «tørrtrening» (Kulset 2019; Ruud 1990).

Musikken sin merksamskapande og repeterande funksjon (Ruud 1990; Kulset 2019) kan sjåast i samanheng med Patel (2011) sin OPERA-hypotese, som kople nevrologisk forskning med faktorar innan musikkdidaktikk. Ut i frå Patel (2011) sin OPERA-hypotese er det fem sentrale vilkår som må oppfyllast for at språktileigninga skal dra nevrologiske fordelar av å gjere musikk. Desse vilkåra er: overlapping, presisjon, emosjonar, repetisjonar og merksemd (s. 1). Dei to første vilkåra viser til nettverksforbindelsane i hjernen, og korleis musikk- og språkområdet i hjernen overlappet kvarandre, og at musikken stille høgare krav til dei overlappende nettverka i hjernen enn språk gjer når det kjem til presisjonsbehandling (s. 1). Det er derimot dei tre siste, av dei fem vilkåra, som eg oppleve som relevant for denne oppgåva. Dei viser til betydninga av at musikkaktiviteten bidrar til positive emosjonar, jamlege repetisjonar og fokusert merksemd, for å optimalisere utviklinga (s. 2). Ut i frå denne hypotesen er det inga automatikk i at musikkaktivitetar gir auka føresetnadar for språklæring, men musikkaktivitetar har potensialet til å oppfylle desse vilkåra (Patel, 2011, s. 12). Ut i frå min tolking set Patel (2011) sin OPERA-hypotese eit auka fokus på betydninga av pedagogen sin rolle i musikkaktivitetar i barnehagen. Dette kan sjåast i samanheng med Sæther (2022) som påpeike at for å få til gode og tilpassa musikkaktivitetar i eit inkluderande fellesskap, for born med behov for spesialpedagogisk hjelp, kan musikalsk kompetanse hos pedagogane vere nødvendig (s. 174).

4 Metode

Omgrepet metode kjem frå gresk og betyr vegen til målet. Målet er datamateriale, og vegen er korleis vi går fram for å samle inn og analysere datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Formålet med denne studien er å kaste ljøs over musikkens mogelegheiter i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, gjennom eit kvalitativt forskingsdesign med ein induktiv tilnærming. For å samle inn empiri som kan belyse problemstillinga mi, har eg gjennomført seks semi-strukturerte intervju. Utvalet bestod av seks spesialpedagogar med kunnskap og erfaring med bruk av musikk i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Inspirert av ein hermeneutisk tilnærming vil eg leggje vekt på å beskrive og fortolke spesialpedagogane sin oppleving og erfaring med musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

4.1 Vitskapsteoretisk forankring

Innanfor vitskapsteorien er det fleire retningar, som kan ha forskjellige syn og forklaringar på same fenomen (Nyeng, 2012, s.11). I denne oppgåva har eg valt eit kvalitativt forskingsdesign, som er inspirert av hermeneutisk vitskapsteori. Årsaka til den hermeneutiske plasseringa er at eg ønskje å gå i djupna og beskrive spesialpedagogane sine erfaringar og tankar omkring bruk av musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Samtidig er eg bevisst korleis eg som forskar møter empirien med analyseringar og tolkingar på bakgrunn av min forståingshorisont. Gjennom beskrivingar av intervjupersonane sine erfaringar med musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen skapast nye forståingar gjennom ei fortolking av datamaterialet.

Hermeneutikk kan omsetjast med omgrepet fortolking, og består av tre delar: forståing, fortolking og applikasjon (Højberg, 2021, s. 291). Vi skal forstå noko som noko, som skal kunne tydst og bli brukt i praksis (s. 292). Ut i frå hermeneutikken er fortolking og forståing eit av dei mest fundamentale føresetnadane for menneskets nærvær i verda (Højberg, 2021, s. 290). Den hermeneutiske sirkel utgjer eit sentralt og grunnleggjande prinsipp i hermeneutikken (Højberg, 2021, s. 292). Sirkelen illustrere korleis heilskapen er bygd opp av ulike delar, og meininga blir skapt i samanhengen mellom delane og heilskapen (s. 292). Ein fortolkande metode er nødvendig i eit hermeneutisk perspektiv (Nyeng, 2012, s. 50). Forskaren er eit menneske, med eigne erfaringar og haldningar, plassert i ein kultur og ein samtid, derfor argumentere hermeneutikken for at forskaren ikkje kan posisjonere seg nøytralt og uavhengig i fortolkingsprosessen (s. 50). «Alt han kan gjøre, er å prøve å bli bevisst sitt

utgangspunkt, å bli klar over sin egen fortolkningsprosess og innse at han bringer med seg en rekke forkunnskaper og forventninger inn i forskningsprosessen» (Nyeng, 2012, s. 50).

4.2 Forskaren si forståingshorisont

For Gadamer og den filosofiske hermeneutikken er forståingsomgrepet sentralt. To sentrale element i Gadamer sitt forståingsomgrep er forforståing og fordommar. Til saman utgjør desse menneskets forståingshorisont (Høyberg, 2021, s. 302). Forståingshorisonten kan sjåast på som ramma eller brillene som mennesket tolkar og forstår ut i frå (s. 302). Menneskets forståingshorisont viser til dei oppfatningar mennesket har som faktisk kan verbaliserast, i motsetning til menneskets fordommar som kunn blir synlege i møte med analysegjenstanden, ved at dei blir utforda og satt i spill (s. 302). Min forståingshorisont i møte med tema «'Musicking' i spesialpedagogisk arbeid» er påverka blant anna av min oppvekst, utdanning og erfaringar i arbeidslivet.

I min oppvekst var musikk, og særleg songen, viktig for meg. Dei beste familieminna mine er frå dei gangane alle fem søskena var heime i juleferien, vi samla oss rundt pianoet eller gitaren og song. Eg har alltid elska songen, og den fellesskapskjensla det skapte å stå der med mine eldre søsken og synge saman. Gjennom utdanninga som barnehagelærer og spesialpedagog har eg fått omfattande kunnskap om borns danning, barndom, barnekultur, leik, relasjonskompetanse og tidleg innsats. Eg har tileigna meg avansert kunnskap om inkludering, språkutvikling og språkstimulering, og ein inngåande kunnskap om ulike funksjonsnedsettingar og samspel- og lærevanskar i eit relasjonelt perspektiv. I arbeid som barnehagelærer og spesialpedagog har eg fått erfaring med bruk av musikk både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk. Ut i frå mine erfaringar har eg ein oppleving av at musikk gjev glede og er ein arena kor alle kan delta som likeverdige. Eg har ei oppfatning av at musikk kan bidra til inkludering, ei kjensle av fellesskap, og styrke borns språkutvikling. Desse erfaringane og haldningane mine til born og fenomenet musikk, som eg har tileigna meg gjennom oppveksten, utdanninga og i arbeidslivet, vil vere med å påverke korleis eg forstår og tolkar studiens tema og datamateriale. Min forståingshorisont er også til stade og påverke gjennomføringa av forskingsintervjuet.

4.3 Det kvalitative forskingsintervju

For å klårgjera studiens problemstilling har eg nytta meg av intervju som forskingsmetode, for slik å gå i djupna på intervjupersonane sine erfaringar og tankar omkring tema (Thagaard, 2018, s. 89). I forkant av intervjuet utarbeidde eg ein semi-strukturert intervjuguide. Dette inneberer at intervjuguiden har ein fleksibel struktur der den gjev oversikt over emna som skal

dekkjast, samt forslag til spørsmål (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuguiden var med å sikre at alle intervjupersonane kom innom dei same tema og hovudspørsmål, samtidig som det gav ein fridom til å følgje opp utsegna deira med oppfølgingsspørsmål og inngåande spørsmål ved behov (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Eg har for det meste nytta meg av opne spørsmål, som oppfordre intervjupersonane til å beskrive og utdjupe sine haldningar, perspektiv, erfaringar, forteljingar og liknande.

I denne oppgåva har eg valt ein induktiv tilnærming, der eg har forsøkt å ha eit opent sinn både i gjennomføringa og analyseringa av forskingsintervjua, og har i stor grad latt empirien få styre studiens retning og teoretiske grunnlag (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Å vere reint induktiv eller deduktiv er i utgangspunktet umogleg, og tilnærmingane må heller sjåast som ytterpunkt på ein skala (s. 102). Samtidig som studien har ein induktiv tilnærming, har det også vert eit samspel mellom det teoretiske og empiriske, i den forstand at eg som forskar forut for forskinga hadde med meg kunnskap og erfaring på tema, som har påverka utforminga av problemstilling, intervjuguide, gjennomføring av intervjuet og tolkinga og analyseringa av datamaterialet. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

4.3.1 Utval

Studiens formål gir ei føring for utvalet, ved at intervjupersonane skal bruke musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Det er derimot ei blanda yrkesgruppe som hamne innunder denne avgrensinga, representert av blant anna assistentar, fagarbeidarar, barnehagelærarar og spesialpedagogar. Sjølv om det kunne vert interessant å sett på om det var ein samanheng mellom yrkesgruppene og bruken av musikk, vart eg på grunn av studien sitt omfang nøydd til å avgrense utvalet. Eg valte difor, gjennom problemstillinga, å avgrense utvalet til å bestå av spesialpedagogar. Elles var det ingen andre kriterium enn at spesialpedagogane hadde erfaring med å bruke musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

I min søken etter intervjupersonar nytta eg meg av ulike framgangsmåtar. Eg starta med å forhøyre meg med lærarar og studentar på Dronning Maud om dei kjente nokon som kunne vere aktuelle. Eg fekk til slutt eit namn, og sendte ein melding til denne personen kor eg presenterte meg sjølv og problemstillinga mi, og spurte om personen var villig til å bli med på eit intervju. Eg ønskja derimot fleire intervjupersonar, og starta med å ringe til nokre barnehagar som eg tenkte kunne vere aktuelle. Dette viste seg å vere både tidkrevjande og vanskeleg, og eg gjekk derfor raskt over til eit breiare og større søk. Eg sendte e-post til eit

stort utval av barnehagar kor eg presenterte meg sjølv og problemstillinga mi, og spurte om dei hadde ein spesialpedagog, som brukte musikk i sitt arbeid, og som var villig til å bli med på eit forskingsintervju. Eg la også ut eit innlegg på facebookgruppa «spesialpedagogisk forum», med same førespurnad, og sendte ein e-post til dagleg leiar i «Syngande barnehagar» for tips. Det tok litt tid, men gjennom det breie og varierte søket sat eg til slutt igjen med seks spesialpedagogar som hadde sagt seg villige til å delta. Etter å ha gjort avtalar med dei seks, dukka det opp tre intervjukandidatar til som eg dessverre måtte takke nei til på grunn av studien sitt omfang. Eg sende så ut eit informasjonsskriv, med ei samtykkeerklæring til intervjupersonane, og avtalte vidare tid og stad for intervjuet. Ein av intervjupersonane etterspurde ein intervjuguide, for å kunne førebu seg til intervjuet. Eg valte difor å også sende ut ein forenkla intervjuguide, med tema og dei mest sentrale spørsmåla, til alle intervjupersonane. Dalen (2011, s. 97) påpeike viktigheita av å ha nok datamateriale med ein viss kvalitet, for å få eit godt nok grunnlag for tolkinga og analysen. Ved å ha seks intervjupersonar, med 45-90 minutt varigheit på kvart intervju, oppleve eg å ha oppnådd dette.

For å ivareta prinsippet om konfidensialitet har eg valt å omtale spesialpedagogane som intervjuperson 1, 2, 3, 4, 5 og 6 og let dermed vere å nemne namn og kjønn. Alle intervjupersonane er utdanna spesialpedagogar. I og med at spesialpedagog ikkje er ein beskytta tittel, er ein ikkje nøydd til å vere utdanna spesialpedagog for å arbeide som det. Likevel har eg valt å ha det som eit kriterium i val av intervjupersonar, for å betre sikre kvaliteten på datamaterialet. Andre nemneverdige moment ved intervjupersonane er at dei har ulik musikkbakgrunn, alt frå eigen interesse i musikk, til kor, dans og musikkutdanning. Av omsyn til prinsippet om konfidensialitet opplyse eg ikkje om kor spesialpedagogane arbeide. Det kan likevel vere interessant å nemne at det er ein variasjon i utvalet, på to ulike fylker i Noreg. Nokre arbeide i ein storby, medan andre er meir i utkantstrøk og på bygda.

4.3.2 Prosedyre

Eg starta intervjuprosessen med å gjennomføre eit prøveintervju, for å førebu meg på intervjusituasjonen og øve meg i rolla som intervjuar. I prøveintervjuet fekk eg verdifull erfaring med korleis spørsmåla i intervjuguiden fungerte, slik at eg kunne gjere nødvendige endringar i forkant av forskingsintervjua.

Fem av intervjua blei gjennomført på arbeidsplassane til spesialpedagogane, i eit rom dei sjølv hadde valt og der vi kunne sitje uforstyrra. Intervjuet av intervjuperson 2 blei gjennomført digitalt, på Zoom. Det å la intervjupersonane få velje tid og stad for intervjuet

kan bidra til å skape ein trygg og god atmosfære for intervjupersonane (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Gjennom eit informasjonsbrev til intervjupersonane, samt ein forenkla intervjuguide, fekk dei oversikt over tema og hovudspørsmål for intervjuet, og ein mogelegheit til å førebu seg. I forsøk på å skape tryggleik og ein god atmosfære, brukte eg også tid på å føre ein daglegdags samtale i starten, og naturleg gli over i ein presentasjon av meg og studien og signering av samtykkeerklæring. Deretter gjekk vi over til innleiande spørsmål omkring yrke og bakgrunn, for så å fortsette med meir inngåande spørsmål omkring studiens tema. I byrjinga fortalte eg blant anna om prosjektet sitt formål, som er å få auka kunnskap omkring musikkens mogelegheiter i det spesialpedagogiske arbeidet. Eg oppmoda også intervjupersonane til å fortelje fritt om erfaringane sine, og deira meiningar og opplevingar slik at eg kunne få eit breiare grunnlag for å forstå. Eit slikt utgangspunkt medførte at spørsmåla på intervjuguiden blei svart litt om kvarandre. Då blei det mitt ansvar som intervjuar å halde den raude tråden i samtalen, samstundes som eg følgde med på at alle spørsmåla i intervjuguiden blei svart på, om enn ikkje i riktig rekkefølge.

I mine seks intervju erfarte eg at nokre hadde meir å fortelje om enn andre, og nokre kom innom mange av spørsmåla av seg sjølv utan at eg trengte å stille dei, medan andre igjen hadde behov for fleire oppfølgingsspørsmål og inngåande spørsmål for å få fram erfaringane sine. Likevel opplevde eg at alle fortalte fritt om opplevingar, meiningar og erfaringar som dei hadde i løpet av intervjuet. Som intervjuar var eg oppteken av å gje rom for stillheit, eg var lydhøyr for det intervjupersonane delte og stilte gode oppfølgingsspørsmål. Eg opplevde alle intervjupersonane som trygge og engasjerte i intervjusituasjonen. Dette kan tyde på at det var lønsamt å bruke tid på å «snakke seg varm», slik som eg hadde gjort innleiingsvis.

Intervjupersonane gav uttrykk for at dette var eit tema som dei var engasjerte i, og motivert for å få meir fokus og forsking på. Deira haldning til at dette er eit viktig arbeid som vi dele saman kan og ha bidratt til tryggheta og engasjementet hos intervjupersonane.

Eg nytta meg av lydbandopptakar i intervjuet. Dette for å kunne fokusere på å vere aktivt lyttande og stille nyttige oppfølgingsspørsmål. I samsvar med Kvale og Brinkmann (2015), som hevdar at intervju også er kroppslig kommunikasjon (s. 125), skreiv eg ned eventuell non-verbal kommunikasjon som eg opplevde relevant. Kort tid etter kvart intervju starta eg transkriberinga, og var nøye og skreiv ned ordrett det som vart sagt. Der intervjupersonane eller eg som intervjuar flira eller humra blei det notert i parentes. Fire av intervjuet varte i underkant av ein time, medan dei to andre varte i ein og ein halv time cirka. For å sikre

konfidensialitet blei intervjupersonane omtala som intervjuperson 1, 2, 3,4, 5 eller 6, og i presentasjonen av funna blei sitat omgjort til nynorsk.

4.4 Analyse

Analyse er, i følge Johannessen et al. (2018), ein prosess der ein leite i datamaterialet etter svar på forskingsspørsmålet (s. 24). I følge Postholm og Jacobsen (2018) starte analyseprosessen allereie undervegs i intervjuet når ein samle inn datamateriale (s. 139). Som intervjuar gjer ein seg opp tankar omkring utsegna til intervjupersonane, og gjer eit val på kva ein ønskje å stille oppfølgingsspørsmål rundt og ikkje. Etter kvart intervju skreiv eg eit kort referat av tankane eg sat igjen med etter intervju, sentrale poeng og stemninga generelt.

Ut i frå den hermeneutisk tilnærminga som denne studien er inspirert av, har eg valt å ta utgangspunkt i ein tematisk analyse i møte med datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161). Å tematisk analysere meininga ved menneskes livserfaring er ein kompleks og kreativ prosess (Van Manen, 2016, s. 319). Van Manen (2016) hevdar at det å danne ein tematisk forståing av datamaterialet er ein fri prosess som ikkje er bunden av reglar (s. 319). Dette samsvare med Johannessen et al. (2018) som påpeike at den tematiske analysen er ein fleksibel tilnærming, kor ein leite etter overordna tema i datamaterialet og gruppere data med viktige fellestrekk innanfor desse tema (s. 279). Til saman vil dei ulike tema gje svar på studiens forskingsspørsmål (s. 280). Innanfor det kvalitative forskingsfeltet er det fleire som gir ei beskriving av framgangsmåtar til tematisk analyse (Johannessen et al. 2018; Van Manen 2016; Thagaard 2018; Braun & Clarke 2006). På bakgrunn av personlege preferansar har eg i min tematiske analyse av datamaterialet valt å støtte meg til Johannessen et al. (2018) sin framgangsmåte, med utgangspunkt i fire steg: førebuing, koding, kategorisering og rapportering (s. 282).

Det første steget i den tematiske analysen er førebuingssfasen, der ein blir kjent med datamaterialet og får ein oversikt (Johannessen et al. 2018, s. 283). Etter å ha transkribert alle intervju, og lest gjennom den transkriberte teksten på ny, noterte eg i stikkord mine tankar om materialet som heilheit, og sat det i samanheng med studiens to forskingsspørsmål. Med seks intervju hadde eg rikeleg med datamateriale. Eg opplevde at datamaterialet var av god kvalitet, med mange interessante moment som blei trekt fram av intervjupersonane.

I steg to starta eg med koding av datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 284). Her gjekk eg grundig inn på detaljane i datamaterialet, og markerte sentrale utsegn i transkripsjonane. Sentrale poeng og forteljingar blei samla og notert i stikkord. Vidare sat eg kodinga av alle

transkripsjonane i samanheng med studiens to forskingsspørsmål, ved bruk av stikkord. Undervegs i kodingsprosessen noterte eg ned tankar og assosiasjonar. Studiens to forskingsspørsmål vart styrande i kodingsprosessen, i forhold til kva som blei rekna som relevant og viktig i datamaterialet. Eg opplevde kodinga som nyttig for å få ein betre oversikt over datamaterialet som heilheit, samt gav detaljkodinga eit godt grunnlag for det neste steget, der eg skulle kategorisere datamaterialet.

I kategoriseringsfasen måtte eg sjå på datamaterialet sin heilheit og gjere ei sortering av datamaterialet i overordna kategoriar eller tema (Johannessen et al., 2018, s. 294). I denne fasen tok eg utgangspunkt i studiens to forskingsspørsmål, som overordna tema for kategoriane som blei danna. Etter fleire gjennomlesingar av det koda datamaterialet danna eg seks kategoriar, der dei to første kategoriane dekkja utsegna som omhandla bruken av musikk, og dei fire andre kategoriane dekkja utsegna rundt legitimeringss spørsmålet. Inndeling i kategoriar bidrog til å sortere og framheve sentrale moment i datamaterialet, som syne problemstillinga på ein god måte. Årsaka til skeivheita i storleiksforholdet på kategoriane i forskingsspørsmåla er at intervjupersonane la stor vekt på legitimeringa, og dei trakk legitimeringstenkinga si inn i deira beskrivingar av måtar å arbeide på. Derfor har også det forskingsspørsmålet fått større plass i presentasjonen av funn. Dei seks kategoriane er:

Korleis bruke spesialpedagogane musikk		Korleis legitimere spesialpedagogane bruken av musikk	
1	Innhald og struktur	3	Utvikling og læring
2	Metodiske grunnprinsipp	4	Regulering
		5	Samspel og fellesskap
		6	Responsen frå borna

Vidare i kategoriseringsfasen sorterte eg utdrag frå empirien til dei ulike kategoriane. Ved hjelp av fargemarkering på utsegna haldt eg orden på kven som hadde sagt kva. Nokre av utsegna kom innom fleire av kategoriane, og eg valde då å bruke utsegna under alle kategoriane som dei passa inn under. Deretter leita eg i kvar kategori etter sentrale moment og samanhengar i empirien, og ut i frå det danna eg nokre undertema til kvar kategori. Eg starta med fleire undertema, for deretter å velje ut dei mest sentrale for kategorien, og slå i saman dei som var overlappende. Denne forma for koding av undertema opplevde eg som svært nyttig i rapporteringsfasen.

Det siste steget i den tematiske analysen er rapportering, der ein presenterer tema frå datamaterialet og funna innanfor dei i oppgåva (Johannessen et al., 2018, s. 301). Som Johannessen et al. (2018) poengterer skal ein ikkje presenterer alt av datamateriale, men gje eit utdrag som henge saman med poenga ein ønskje å framheve (s. 303). Eg las derfor over dei markerte sitata som var relatert til kvart undertema, og valte ut sitat og moment som eg meine var representative for datamaterialet sin heilheit, og den einskilde intervjupersonen. Dei meir generelle og felles oppfatningane til intervjupersonane blei hovudsakeleg attgjeve med eigne ord i teksten. Eg valte også ut nokre sitat og forteljingar som ein illustrasjon til dei ulike tema som vert presentert. Sitata blei bearbeidde frå ei munnleg til ei meir skriftleg form. På grunn av oppgåva si størrelse var det og nokre funn som ikkje blei prioritert i kategoriseringa og presentasjonen av funn. Som døme kan eg nemne temaet improvisasjon som kom til syne i datamaterialet, og kunne vert relevant innanfor forskingsspørsmålet «korleis bruke spesialpedagogane musikk». På den andre sida er improvisasjon eit stort pedagogisk og musikalsk omgrep, som ikkje vart vektlagt av intervjupersonane, og eg har difor valt å ikkje gå nærare inn på dette tema fordi det ville blitt ein alt for stor oppgåve.

4.5 Forskinga sin kvalitet

Postholm og Jacobsen (2018) omtale forskning som både ein prosess og eit resultat. I bedømminga av studiens kvalitet er ikkje resultatet sentralt i seg sjølv, då ein innanfor samfunns- og åtferdsforskning ikkje kan forvente å vise til fullstendige og allmenngyldige sanningar (s. 219). Korleis kunnskapen er produsert vert difor den sentrale faktoren i bedømminga av studiens kvalitet (s. 220), samt kor godt forskaren får til å kople sin forskning saman med andre sin forskning (s. 221). I vurderinga av forskninga sin kvalitet er det særleg to omgrep som blir trekt fram: studiens pålitelegheit og gyldigheit. Studien sin gyldigheit viser til forskninga sine avgrensingar, og kva konklusjonar ein har gyldigheit til å trekke ut frå datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Korleis datamaterialet og tolkinga har blitt påverka av forskaren gjennom forskingsprosessen, og derav kor pålitelege funna er, viser til studiens pålitelegheit (s. 222).

Ved å vise til tidlegare forskning på fagfeltet blir studien sitt tema satt i samanheng med annan empiri, og slik blir studiens gyldigheit og pålitelegheit styrka. Ein annan måte eg har forsøkt å styrke studiens gyldigheit på er ved å gje tydelege beskrivingar av gjennomføringa av forskingsprosessen, i eit forsøk på å gjere forskingsprosessen transparent. Derimot vil forskninga verte svak i sin gyldigheit, då utvalet kunn består av seks spesialpedagogar, og dermed er det berre deira tankar, haldningar og erfaringar som vert presentert. Med andre ord

vil det ikkje vere generaliserbart, ettersom seks spesialpedagogar sine erfaringar ikkje vil vere representativt for alle spesialpedagogar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Ein kan derimot argumentere for at kunnskapen som vert produsert kan ha ein overføringsverdi til andre situasjonar og menneske (s. 290).

I eit forsøk på gjere forskingsprosessen transparent, og derav styrke studiens pålitelegheit, har eg gitt fyldige beskrivingar av min forståingshorisont i møte med forskingens tema. Ved å nytte seg av lydbandopptakar vil datamaterialet kunne bli meir nøyaktig. Pålitelegeita kan derimot bli svekka gjennom tilarbeidinga av munnlege sitat til ein skriftleg tekst, då noko av meiningsinnhaldet kan verte endra. Om nokre av intervjuaren sine oppfølgingsspørsmål er lukka eller leiande, kan det leggje føringar for innhaldet i svaret, og slik svekke studiens pålitelegheit (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Eit moment som derimot kan styrke studiens pålitelegheit er gjennomføring av prøveintervju. Intervjuaren får slik verdifull erfaring med intervjuarrolla, og auka sjølvtilit i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 94). Om intervjuaren starte intervju med å presisere viktigheita av at intervjupersonane dele sine erfaringar og tankar, kan det og styrke studiens pålitelegheit. Ein slik presisering kan skape ein trygg atmosfære for deling, i staden for at intervjupersonane seie det dei trur intervjuaren ønskje å høyre.

4.6 Etiske omsyn

Forskningsprosjektet innebar behandling av personopplysingar, i form av lydbandopptak frå intervju og innhenting av signert samtykke frå intervjudeltakarane. Eg meldte derfor i frå og søkte om godkjenning hos norsk senter for forskningsdata, heretter omtala som NSD, før eg kunne samle inn datamateriale gjennom intervju. I søknaden la eg blant anna ved ei projektskisse, intervjuguide og informasjonsskriv, sjå vedlegg 1, 2 og 4. Først når søknaden vart godkjent av NSD tok eg kontakt og gjorde avtalar med intervjupersonane.

Forskingsetikk omhandle å gjere vurderingar og veie ulike omsyn opp mot kvarandre, som kva forskinga innebere, korleis den skal utførast og korleis den formidlast (Brunovskis, 2015, s. 51). Etikken bør vere integrert i alle ledd i forskingsprosessen (s. 51). Brunovskis (2015) samanlikne dei etiske retningslinjene med eit kompass som peike ut den riktige retninga, men for å finne ut nøyaktig kor stien skal gå må ein bruke skjønnet (s. 52). Kvale og Brinkmann (2015) trekke fram særleg fire etiske retningslinjer ein bør følgje om ein bruke intervju som metode. Desse retningslinjene er: informert samtykke, konsekvensar, konfidensialitet og forskaren si rolle (s. 102).

4.6.1 Informert samtykke

Postholm og Jacobsen (2018) viser til kompetanse, frivillighet, full informasjon og forstått informasjon som sentrale faktorer i ivaretakinga av prinsippet om informert samtykke (s. 247-249). I denne studien har eg ikkje forska på sårbare grupper, og alle intervjupersonane var kompetente til å vurdere eigen deltaking. For å ivareta prinsippet om informert samtykke utarbeida og sendte eg ut, i forkant av intervju, eit informasjonsbrev til intervjudeltakarane. Informasjonsbrevet informerte om studien sitt formål, design og behandling av datamaterialet og personopplysningar. Informasjonsbrevet inkluderte ein samtykkeerklæring, og det blei presisert at deltakinga i intervjuundersøkinga var frivillig, og at intervjupersonane når som helst kunne trekke seg frå deltakinga. Dette blei også opplyst om munnleg ved starten av kvart intervju, i forkant av signeringa, for å betre sikre at intervjupersonane forstod informasjonen som vart gitt.

4.6.2 Konsekvensar

Kvale og Brinkmann (2015) vektleggje behovet for at forskaren gjer ei vurdering av den potensielle nytta og skaden for intervjupersonane i forskingsprosessen (s. 107). Eg opplevde det som lite sannsynleg at studiens problemstilling og tema innebar ein risiko for å skade intervjupersonane. Dette grunngjev eg med at det ikkje er personlege og sårbare tema til intervjupersonane eg tok opp, men deira profesjonelle erfaring omkring fenomenet musikk. Ved ein slik vinkling av tema kan det tenkast at forskinga heller innebar ein nytteverdi for intervjupersonane, i form av styrka yrkesidentitet då dei fekk rolla som ekspertar i intervjuet, og moglegheit til å reflektere omkring eigen yrkespraksis, og setje lys på eit tema dei var engasjert i. Derimot fekk eg, i nokre av intervju, tilgang til sensitive opplysningar omkring born intervjupersonane arbeide eller har arbeidd saman med. Derfor er forskaren sin teieplikt sentral, og at datamaterialet vart behandla etter prinsippet om konfidensialitet.

4.6.3 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebere ein rettighet hos intervjupersonane, til at privatlivet deira vert beskytta (Thagaard, 2018, s. 205). Gjennom signering av samtykkeerklæringa vert forskar og intervjudeltakar einige om korleis datamaterialet, samt personopplysningar, skal behandlast (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Gjennom forskingsprosessen har eg vert oppteken av anonymitet, ved å ikkje nemne namn, arbeidsplass eller andre private data som kan bidra til å identifisere intervjupersonane eller tredjepartar. Sidan eg nytta meg av lydbandopptak, og at eg samla inn signert samtykkeskjema, måtte eg handtere personopplysningar. For å ivareta prinsippet om konfidensialitet blei lydbandopptakaren lånt

frå biblioteket på DMMH, og lydfila blei verande på denne opptakaren, og blei heller ikkje overført til ein anna eining, som datamaskin eller mobil. Lydbandopptakaren og dei signerte samtykkeskjema blei oppbevart i kvar si låste skuffe på mitt heimekontor, åtskilt frå kvarandre. Det er berre eg som har hatt tilgang til personopplysningane til intervjupersonane. Anonymiserte transkripsjonar har derimot blitt delt med rettleiar. Lydbandopptaka blei sletta etter transkripsjonen, og transkriberinga og dei signerte samtykkeskjema vil bli sletta etter at masteroppgåva er vurdert. Sitat frå datamaterialet blei i framstillinga av funn omgjort frå dialekt til nynorsk, for å ytterlegare unngå identifikasjon av intervjudeltakarane.

4.6.4 Forskaren si rolle

I det kvalitative intervjuet er det ikkje godt nok at forskaren krysser av på eit skjema om korleis ein skal gå etisk fram, og få det godkjent av eit etikkutval. Det er levande og unike menneske ein forsker på, og då må ein vere klar for det uføresedde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Brunovskis (2015) framhever særleg forskaren si evne til empati, samt tidlegare erfaring og kunnskap på tema, som sentralt for utøvinga av godt forskingsetisk skjøn (s. 53). At forskaren er sannferdig og viser respekt ovanfor intervjupersonane, og drøftar kvar slutning opp mot etikken, er og sentrale faktorar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Som intervjuar var eg oppteken av å skape tryggleik og ein god atmosfære i intervjusituasjonen. Dette kom til syne blant anna ved at eg brukte litt tid på å la intervjupersonane «snakke seg varme», før vi starta med hovudspørsmåla. Eg var også oppteken av å gje rom for stillheita, og la intervjupersonane ta tenkepausar utan å avbryte dei. Eg opplevde at dette bidrog til å skape ein god atmosfære for intervjuet, og ein trygghet for intervjupersonane til å nettopp ta tenkepausar, for slik å få fylldigare beskrivingar og eit betre datamateriale. Ved å vere lydhøyr for det intervjupersonane delte og aktivt lytte til deira utsegn, samt stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål viste eg interesse og respekt for intervjupersonane. I presentasjonen av funna har eg også vert bevisst på å ikkje setje sitata frå intervjupersonane i ein annan kontekst og meiningssamanheng enn utsegna blei gitt i.

5 Presentasjon av funn og drøfting

I det følgende kapittelet vil eg presentere funn frå det samla datamaterialet av dei seks intervjuar som blei gjennomført, samt drøfte funna i relasjon til relevant teori og tidlegare forskning. Funna som vert presentert representere kunn eit lite utdrag av eit større datamateriale, og er valt ut for å kaste ljøs over problemstillinga, forskingsspørsmåla og drøftinga rundt dei. I presentasjonen av funn har eg hovudsakeleg brukt egne ord for å trekke fram dei meir generelle og felles oppfatningane til intervjupersonane. Samtidig har eg valt ut nokre sitat og forteljingar som ein illustrasjon til dei ulike tema som vert presentert. For å tydeleggjere funna i presentasjonen, og få ei oversiktleg drøfting omkring dei, har eg valt å ta utgangspunkt i studiens forskingsspørsmål. Innanfor forskingsspørsmåla vil presentasjonen av funn ta utgangspunkt i kategoriane som blei danna i analysinga av datamaterialet. Deretter vil dei samla funna frå dei ulike kategoriane relatert til forskingsspørsmålet verte drøfta og tolka i relasjon til relevant teori og tidlegare forskning.

5.1 Korleis bruke spesialpedagogane musikk

Funna innanfor dette forskingsspørsmålet er sortert i to kategoriar. Eg vil starte med å presentere funn innanfor kategorien innhald og struktur, der fokuset ligg på kva spesialpedagogane gjer av musikkaktivitetar, og kva slags rammar og struktur som ligg bak musikkaktivitetane. Deretter presenterast funn innanfor kategorien metodiske grunnprinsipp, der fokuset ligg på ulike framgangsmåtar og teoretiske prinsipp som eg oppdaga at spesialpedagogane nyttar seg av når dei gjer musikk saman med borna.

5.1.1 Innhald og struktur

Gjennom analysen av datamaterialet framkom det at musikk kan brukast både i meir planlagde situasjonar som samlingsstund, men også spontant igjennom dagens kvardagsaktivitetar. Overgangssituasjonar vart særleg trekt fram blant fleire av intervjupersonane. Intervjupersonane viste også ein brei einigheit i at ein musikkaktivitet kan innehalde fleire ulike element som ein kan trekke inn og nytte seg av. Som ei avgrensing har eg i presentasjonen valt å ta utgangspunkt i fire undertema: rammer og struktur, musikkinstrument, dans og bevegelse, å lytte til musikk.

I analysinga av datamaterialet kom det til syne at intervjupersonane hovudsakeleg var spontane og impulsive i organiseringa av musikkaktivitetar i det spesialpedagogiske arbeidet. I dei fleste situasjonane var musikkaktivitetane lite planlagt, og gjerne i ein kombinasjon med kvardagsaktivitetar og overgangssituasjonar. Intervjuperson 3 fortalte om at musikken blei brukt mest spontant, når ein såg born som strevde i overgangssituasjonar, så kunne dei syngje

seg gjennom det. I forteljingane til dei fleste intervjupersonane vart det tydeleg at musikken oppstår som regel i spontane situasjonar, både i fellesskapet og i smågrupper, når mogelegheitene for det oppstår. Intervjuperson 6 snakka også om spontanmusikken i dei ulike kvardagssituasjonane i barnehagen, og fortel engasjert om korleis musikken bevisst blei nytta i alle overgangssituasjonane i barnehagen.

Med tanke på musikken då, så prøve eg å lage ein kultur om at song er meningsfullt. Song kan brukast til noko. Så eg har eit omgrep som eg kalle for kvardagssong. Kor eg har eit repertoar på ein tre-fire songar, som kan brukast til alt. Så den same melodien kan både bety ryddetid, det kan bety at vi har ein leik i samlingsstund. Det kan også bety at vi skal byrje å ete, eller vi er ferdig å ete. (Intervjuperson 6).

Gjennom «kvardagssongane» kan det syne som at intervjuperson 6 har planlagt for det spontane, og har ein pedagogisk intensjon bak musikkaktiviteten i overgangssituasjonane.

Bruk av musikkinstrument saman med born blei trekt fram som ein musikkaktivitet av alle intervjupersonane, der fleire la vekt på at instrumenta skulle vere tilgjengelege for borna. Nokre av intervjupersonane nemnte at dei spelte sjølv på gitar, ukulele eller tromme medan dei song med borna, medan andre trakk engasjert fram verdien av å la borna spele sjølv på instrument.

Eg har laga ein versjon av «Ri, ri, på islandshest», som ikkje går i moll, men den går i dur, for då kan ein spele det eine grepet på ukulelen, og så kan ein bruke den eine trommerytma som alle kan spele. «Bom, bom, stopp». Når barnet då får kome fram og vere liksom det bærande elementet i heile songen, det er ein sånn meistringkjensle. (Intervjuperson 6).

Gjennom dette sitatet viser intervjuperson 6 til korleis ein med enkle grep kan la borna lede samlingsstunda og vere det bærande elementet i songen. Men eksemplane i datamaterialet viser også at ein ikkje treng kunnskap og kompetanse på instrument for å bruke det i ein musikkaktivitet.

Vi har jo brukt det mykje for å bygge relasjonar. Det å utforske instrument saman. Så enkelt som det. No er ikkje eg så veldig flink på å spele instrument sjølv. Men berre det at vi utforske, leike oss saman med det. (Intervjuperson 3).

Å utforske og undre seg saman med borna omkring musikkinstrumenta og lydane som oppstår var også ein aktivitet som fleire fortalte at dei nytta seg av. Blant anna fortalte intervjuperson 2 ivrig om korleis ein kan bruke instrument i ein lytteleik i samlingsstunda, der ein kan gøyme instrumenta under eller bak eit teppe, og la borna få lytte og gjette på lydane, og undre seg saman omkring lydane som oppstår.

Eit fleirtal av intervjupersonane nemnte også dans og bevegelse til musikk som ein musikalsk aktivitet i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, særleg det å kople teikn til tale til songar. Av intervjuperson 5 vert dette uttrykt slik.

Også like eg i alle fall at ein kople teikn til tale til dei songane. At vi har mykje fokus på det då. Og då blir det ein sånn morosam greie, for alle borna. Dei syns det er litt artig då, med å bruke teikn til tale også. (Intervjuperson 5).

Dette sitatet samsvare med fleire av utsegna til dei andre intervjupersonane, som viser korleis det å kople teikn til tale til songar kan bli ein artig, inkluderande og nyttig musikkaktivitet. Å danse til musikken blei trekt fram blant fleire av intervjupersonane som ein spesialpedagogisk musikkaktivitet, og intervjuperson 3 nemne særleg eit born med cerebral parese som eit døme.

Men når du har ein danseaktivitet med musikk, så er du med sjølv, og så blir det meir naturleg for dei å berre bli med, og bruke kroppen. Så lage du sjølv sagt litt sånne snikøvingar i dansen då [ler]. Det må ein gjere. [...]. Det er trening utan at ein merke at det er trening. (Intervjuperson 3).

I dette utsagne framheve intervjuperson 3 verdien av pedagogen sitt engasjement og innleving i danseaktiviteten, for å motivere til variert bevegelse og gjere treningane artig og leikprega.

I analyseringa av datamaterialet blei det synleg at ein musikkaktivitet også kan innebere å lytte til musikk, gjerne for å skape ro, kvile og gje eit avbrekk. Eit døme som blei trekt fram blant nokre av intervjupersonane var å la barnet ligge på sofaen eller madrassen og berre lytte til den rolege musikken. Fleire av intervjupersonane trakk også fram lytteøving og gjetteleikar som ein spesialpedagogisk musikkaktivitet. Intervjuperson 2 fortel engasjert om ein gjetteleik med barnegruppa, der dei har høyrte på eit kammermusikkverk som heiter Dyrenes Karneval, av Camille Saint-Saëns.

Og då kan eg vise fram mange bilete, og sei at no skal dykk få høyra bilete av dei dyra her. Korleis dyr trur dykk høyre heime under? Og så må vi bruke øyrane, vi må bruke kjenslene våre, og kople på kjenslene for å kjenne, blir vi redd av lyden? Er vi glad av den, blir vi letta? Så det like eg å gjere. (Intervjuperson 2).

Gjennom dette sitatet illustrere intervjuperson 2 korleis lytting til musikk kan verte ein inngangsport til å samtale om kjensler. Intervjuperson 2 fortel også varmt om gode erfaringar med å kombinere musikk med formingsaktivitetar.

Og når vi skulle lage bileta av tante Sofie, så satt eg på songen i bakgrunnen. Og då huska jo borna alt av bevegelse og sinte stemme, og då fekk bileta det her meir sinte prege på seg. Med stramme, skarpe linjer, medan politimeister Bastian til dømes fekk meir runde linja og milde farga. Er merkeleg når ein kike på det. (Intervjuperson 2).

I følgje intervjuperson 2 kunne bornas uttrykk og kreasjonar verte påverka av dei ulike musikksgangrane som blei sett på i bakgrunnen.

5.1.2 Metodiske grunnprinsipp

I analysinga av spesialpedagogane sine utsegn og forteljingar oppdaga eg fleire metodiske grunnprinsipp som dei syner å nytte seg av: Repetisjonar, å tilpasse tempo, variasjonar og skape assosiasjonar. Fleire av desse prinsippa blei av intervjupersonane satt i samanheng med omgrep som inkludering, deltaking og leik.

Eit metodisk grunnprinsipp som kom til syne blant fleire av intervjupersonane var viktigheita av repetisjon og at borna kjenne att musikken. Fleire av intervjupersonane framheva viktigheita av å gjere det same kvar gong, særleg i møte med born med store og samansette vanskar, slik at borna kjenne att musikken og bevegelsane. Repetisjonar vart slik satt i samanheng med trygghet og å mogeleggjere deltaking. I ein forteljing omkring musikk og eit born med autisme fortel intervjuperson 6 varmt om korleis barnet til slutt, etter at barnehagen gjentok den same musikkaktiviteten kvar dag i lang tid, tok aktivt del i musikkaktiviteten. Å bruke musikken repetitivt blei kopla saman med eit omgrep kalla for kulturbygging, og det handla om at musikken skulle bli ein så naturleg del av barnehagedagen at ein berre blir med på det. Det metodiske grunnprinsippet repetisjon vert slik satt i samanheng med kulturbygging og inkludering.

Å få med alle, og at musikken skal vere inkluderande blir av intervjuperson 1 satt i samanheng med eit metodisk grunnprinsipp om å tilpasse tempoet ut i frå bornas behov og føresetnadar.

Til dømes som å ta ned tempo i ein samlingsstund. Altså ikkje syng songen så alt for fort, for då leggje du jo til rette for det barnet som har utfordringar, kor tempo kanskje er eit problem. Sånn at du syng saktar for at då får du med alle, og så får du med det barnet som har behov for det og. (Intervjuperson 1).

Ved å tilpasse tempoet i samlingsstunda kan ein, i følgje intervjuperson 1, betre leggje til rette for deltaking for alle born. Intervjuperson 1 fortalte også med iver om å tilpasse songen sitt tempo i overgangssituasjonar, som til dømes rydding.

Har du ei barnegruppe med mykje tempo og mykje energi, så er det kanskje ikkje alltid like smart å sette på ein veldig energisk song når vi skal gå og rydde. Då kan det vere ein fordel å ta det litt ned og på ein måte finne ein song som kanskje tyde på at no har vi gått og leika og hatt det kjempeartig og hatt mykje energi, og så kan ein på ein måte roe ned energien vår litt og så kan vi byrje å rydde. (Intervjuperson 1).

Gjennom dette døme illustrere intervjuperson 1 korleis musikkens tempo kan brukast til å påverke stemninga og energinivået ein ønskje seg i barnegruppa.

Variasjon blir av intervjupersonane brukt som eit metodisk grunnprinsipp for å skape blant anna glede, leik, motivasjon, undring og samspel gjennom musikken. Dette kjem til syne blant anna ved at dei nyttar seg av teikn til tale, songkort, bevegelsar eller instrument som akkompagnement til songane dei syng. Intervjuperson 6 viste i sine utsegn ein særleg bevisstheit og engasjement for variasjon som metodisk grunnprinsipp, i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp.

Særleg det å ha litt variasjonar, i og med at eg bruke veldig mykje av det same repertoaret mange gongar. Men då må ein ha litt ulike metodikkar, litt ulike måtar å framføre det på eller presentere det på. Slik at ein, til dømes på «Lille Petter Edderkopp», der har vi både den tradisjonelle med fingerleik, men så har ein også lydleik. Slik at eg bruke det på forskjellig vis. (Intervjuperson 6).

Gjennom dette døme set intervjuperson 6 variasjonar i samanheng med det metodiske grunnprinsippet repetisjon, i form av at dei positive emosjonane skapt gjennom det metodiske grunnprinsippet variasjon mogeleggjjer for fleire repetisjonar. Intervjuperson 6 fortel også med entusiasme om dømer der teksta i melodien blir omskapa og leika med, gjennom eit omgrep som heite kvardags song. Som døme vert melodien til songen «Hermegåsa» nemnt, som blei nytta blant anna med fokus på kvardagsfrasar.

Så den opnar vi alltid med i samlingsstunda, «Alle seie hei på deg», for det er ein sånn nyttig kvardagsfrase. Eller viss dei skal dra heim syng eg «Alle seie ha det bra», og så putte eg det inn. For det går ikkje lang tid før ein klare å vere kreative med melodi då. [...] og dyrelydar og, ja. Alt mogeleg kan puttast inn i disse enkle låtane her. (Intervjuperson 6).

Her ser vi at leiken med teksten også blir eit middel for å øve på spesifikke ord og lydar, og for å synleggjere overgangar.

Songen og musikken skapar assosiasjonar til ein aktivitet, og dette grunnprinsippet kom til syne i forteljningane til fleire av intervjupersonane.

For mange av dei borna eg arbeide med, dei har jo, det å rydde er på ein måte vanskeleg å forstå då [...] Men så sat vi på den songen, og så lærte det barnet etterkvart «okey, rydde ja». I staden for at det blei kaos og vi måtte gå ut og ta ein pause sant, så klarte det heller å vere ein del av ryddinga. (Intervjuperson 4).

Utsagne til intervjuperson 4 illustrere korleis det metodiske grunnprinsippet assosiasjon kan bli brukt for å synleggjere overgangssituasjonar, og skape ei oversiktleg ramme rundt kvardagsaktiviteten. Dette vert også framheva av intervjuperson 6, som engasjert fortel om korleis melodien til songen «Tut, tut toget går» vert nytta i overgangssituasjonar.

Og viss eg plystrar den på avdelinga, så veit dei at det er ryddetid. «rydde, rydde, ryddetid». Det betyr det berre akkurat der. [...] også bruke vi den også når vi går i frå basen til matsalen. Så veit dei at det er ikkje ryddetid då, for då betyr den. Same melodien betyr mange forskjellige ting. (Intervjuperson 6).

Sitatet til intervjuperson 6 framheve korleis den repeterande musikken i samspel med dei varierte overgangssituasjonane ramme inn kvardagssituasjonen på ein oversiktleg måte, gjennom det metodiske grunnprinsippet assosiasjon.

5.2 Drøfting og tolking

Essensen i drøftinga og tolkinga av korleis spesialpedagogane bruke musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, kan setjast i samanheng med to overskrifter: Musikalsk kompetanse kontra musikalitet, og inkludering kontra ekskludering.

5.2.1 Musikalsk kompetanse kontra musikalitet

Datamaterialet viser til eit mangfald av musikkaktivitetar, og ein stor variasjon i korleis musikken kan bli brukt i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Variasjonen og mangfaldet som datamaterialet viser til kan forståast ut frå det faktum at alle born, også dei som mottek spesialpedagogisk hjelp, er unike. Til tross for vanskar innan det same området kan behova, i følge Åmot og Ytterhus (2019) vere svært ulike, noko som fordre at organiseringa og tiltaka må tilpassast kvart einskild born og fellesskapet dei er i (s. 591). Ut i frå min tolking viser empirien og teorien til at musikken er fleksibel. Med dette meiner eg at den kan nyttast i mange ulike situasjonar og på mange ulike måtar. Samtidig er den også alltid tilgjengeleg gjennom songstemma, eller rytme og lydar ein kan lage med kroppen. Musikken kan tilpassast ulike kjensler, og romme mange moglegeheiter for tilpassingar på fleire nivå. Synet på musikken som fleksibel, og derfor godt eigna for individuelle tilpassingar i det spesialpedagogiske arbeidet, samsvarer i stor grad med musikkynet til Sæther (2022, s. 189) og Small (1998).

Small (1998) hevdar at alle menneske er født med evna til å lage musikk (s. 8). Dette perspektivet vert trekt fram særleg av intervjuperson 3, som fortel opent om verdien og nytta av å bruke musikkinstrument i det spesialpedagogiske arbeidet, til tross for lite musikkfagleg kunnskap. Det sentrale poenget, slik eg tolkar intervjuperson 3 og Small (1998), er ikkje musikkstykket som vert skapt, men det å gjere musikk i eit fellesskap med andre. Ut i frå Small (1998) og studiens datamateriale kan ein hevde at å gjere musikk er ein musikalsk aktivitet som er tilgjengeleg for alle, uavhengig av musikalske ferdigheiter, og derfor er ikkje musikalsk kunnskap og kompetanse relevant i arbeidet som spesialpedagog. På den andre sida hevdar Sæther (2022) at pedagogane sin kompetanse på musikk kan vere avgjerande for å få

til gode musikalske tilpassingar etter bornas individuelle behov i eit inkluderande fellesskap (s. 174). Dette perspektivet kan sjåast i samanheng med studiens datamateriale, gjennom intervjupersonane sine forteljingar om korleis dei nyttar seg av små musikalske tilpassingar, som tempo, repetisjonar, variasjonar og assosiasjonar, for å mogeleggjere deltakinga i barnehagefellesskapet for born med særlege behov. Ut i frå min tolking av teorien og datamaterialet kan det virke som at alle kan gjere musikk i spesialpedagogisk arbeid, uavhengig av musikalsk kompetanse. Alle kan til dømes utforske og leike seg med lydane frå instrumenta saman med borna, som intervjuperson 3 illustrere. Men om ein meistre å spele på eit instrument eller fleire, får ein også fleire måtar ein kan variere musikkaktivitetane på, fleire måtar å utforske instrumenta og lydane på. Det kan også gje mogelegheit for meistringskjensle hos born, ved at dei lære seg ein enkel trommerytme eller eit grep på gitaren, slik at dei kan vere det bærande elementet i samlingsstunda som intervjuperson 6 illustrere. Med andre ord kan funna i empirien tyde på at spesialpedagogane sin kreativitet og musikalske kompetanse kan opne opp for nye og fleire mogelegheiter og dimensjonar ved musikken.

Ord som glede, leik, meistring og motivasjon er grunngevingar frå empirien, som vert knytt opp mot dei metodiske grunnprinsippa: tempo, repetisjon, variasjon og assosiasjon. Det kan tenkast at ved å variere bruken av ein song med til dømes bevegelser eller musikkinstrument, vil det kunne auke motivasjonen og glada til å gjennomføre ein songaktivitet. Barnet får slik fleire repetisjonar av songen. Intervjupersonane fortel også om korleis dei gjennom grunnprinsippet assosiasjon kan synge og leike seg gjennom overgangssituasjonar, som elles kunne vert prega av negative emosjonar. Grunngevinga omkring bruken av dei metodiske grunnprinsippa kan sjåast i samanheng med Patel (2011) sin OPERA-hypotese, der positive emosjonar, jamlege repetisjonar og fokusert merksemd er tre sentrale musikkdidaktiske faktorar for utvikling og læring (s. 8). Ut i frå min tolking kan grunnprinsippa tempo og assosiasjon bidra til å halde merksemda i songaktiviteten, medan variasjon, assosiasjon og repetisjon kan bidra til motivasjon til gjentakingar, og at repetisjonane av songaktiviteten skapar positive emosjonar. Ut i frå min tolking kan dei metodiske grunnprinsippa og Patel (2011) sin OPERA-hypotese sjåast i samanheng med Ruud (1990), som poengter at det ikkje er ein automatikk mellom musikk og læring, men at den musikalske aktiviteten skapar mogelegheiter for å ta i bruk og repetere grunnleggjande mentale, sosiale, språklege og motoriske ferdigheiter (s. 222). Eit slikt perspektiv på korleis musikken bidrar til læring og

utvikling, fordre eit kritisk blick på pedagogen sin rolle i oppfylginga av dei tre siste vilkåra i OPERA-hypotesen: positive emosjonar, jamlege repetisjonar og fokusert merksemd.

5.2.2 Inkludering kontra ekskludering

Dei metodiske grunnprinsippa viser til musikalske tilpassingar som intervjupersonane gjer for å mogeleggjere deltaking i barnehagens fellesskap for alle born, uavhengig av ferdigheiter og funksjonsevne. At desse prinsippa er sterkt knytt opp mot inkludering kan samanfalle med Sæther (2022), som hevdar at for born med særskilte behov kan musikalske tilpassingar vere avgjerande for å skape eit inkluderande fellesskap (s.178). I Barnehageloven (2005, § 1-2) og Rammeplanen for barnehagens innhald og oppgåver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) presiserast det at alle born har behov og rett til å delta i og kjenne ei tilhøyrsløse til fellesskapet. I nyare tid har det spesialpedagogiske tilbodet i barnehagen derimot fått mykje kritikk for å ha ei organisering som bidrar til ekskludering frå fellesskapet (Nordahl, 2018, s. 7). I tråd med Arnesen (2012) kan det tenkast at born som oppleve å bli tatt ut av fellesskapet, til dømes fordi situasjonen dei står i vert for utfordrande, kan kjenne på ei avstand til fellesskapet (s. 24). Som eit svar på denne organiseringsforma viser empirien til at musikkaktivitetar, i bruk som assosiasjon eller regulering i utfordrande situasjonar, kan bidra til at born med særlege behov oppleve meistring og deltaking i fellesskapet, i staden for ekskludering. Slike musikalske tilpassingar i aktivitetane barnet deltar i kan vise til eit sosialt-relasjonelt perspektiv på funksjonshemming, der ein i det spesialpedagogiske arbeidet vektleggje å gjennom musikken fjerne eller redusere funksjonshemmande barrierar i barnehagemiljøet (Ytterhus et al., 2015, s. 21; St. Meld nr. 40 (2002-2003), s. 9).

I følgje Nordahl (2018) er språk- og kommunikasjonsvanskar, samt psykososiale vanskar og åtferdsvanskar det som for det meste kjenneteikne vanskebilete hos born med behov for spesialpedagogisk hjelp (s. 63). Ut i frå slike vanskebiletar kan det tenkast at samspel og deltaking i fellesskapet kan by på utfordringar, og at borna risikere å oppleve ekskludering i barnefellesskapet. Dette kan synes som eit paradoks, fordi ein har behov for leiken og samspelet for å trene på dei nødvendige ferdigheitene som leiken og samspelet krevje at ein har. På den andre sida viser empirien til korleis musikken, gjennom sin fleksibilitet og mogelegheit for deltaking på ulike nivå, kan bidra til samspel og skape ei ramme for oppleving av tilhøyrsløse og fellesskap. Dette perspektivet samsvarer også med fleire teoretikarar (Kulset 2021; Sæther 2022; Ruud 1990; Small 1998), samt studien til Vaiouli et al. (2013). Vaiouli et al. (2013) visar til korleis musikken, gjennom å gi mogelegheiter for samspel og relasjonsbygging, kan bidra til utviklinga av sosiale og kommunikative ferdigheiter. På den

andre sida kan ein hevde at eit slikt tankesett, der borna må utvikle visse ferdigheiter for å kunne delta i fellesskapet, er ekskluderande og står i relasjon til eit medisinsk perspektiv på barnets vanskar (Ytterhus et al., 2015, s. 20). I følgje Sæther (2022) er essensen i eit inkluderande fellesskap at det er dynamisk og gjensidig, ved at alle tilpasse seg kvarandre (s. 178). Dette viser til eit sosialt-relasjonelt perspektiv på barnets vanskar. Ut i frå min tolking vil eit slikt perspektiv krevje at det spesialpedagogiske arbeidet trer inn i, og løfte fram allmennpedagogikken. Dette kan sjåast i samanheng med korleis intervjuperson 6, gjennom omgrepet kvardagssong, tilpassa det allmennpedagogiske for å leggje til rette for individuelle behov, og deltaking og meistring hos alle born, uavhengig av særskilte behov eller ikkje.

5.3 Korleis legitimere spesialpedagogane bruken av musikk

Dei måtane intervjupersonane legitimerer bruken av musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, kan sorterast i fire kategoriar: Utvikling og læring, regulering, samspel og fellesskap, responsen frå borna.

5.3.1 Utvikling og læring

Ut i frå datamaterialet kjem det fram at alle intervjupersonane trekke fram musikkens nytteverdi i forhold til utvikling og læring, som eit legitimeringsgrunnlag. Innanfor denne kategorien oppdaga eg fleire legitimeringsargument som blei nytta, både innanfor språk, motorikk og sosial kompetanse.

Eit sentralt legitimeringsargument, som blei nemnt av alle intervjupersonane, er musikkens bidrag og hjelp i bornas språkutvikling. Dette blir grunngeve blant nokre med at det er mykje språk i musikken, med tanke på rytme, klang, repetativ handling, rim og regla. Intervjuperson 4 fortel blant anna engasjert om korleis ein kan bruke sang i innlæring av språk til non-verbale born.

Melodisk intonasjonsterapi [...] eg har brukt det i forhold til innlæring av språk då [...] for då syng ein jo til dømes «bæ, bæ lille», og så vente du på at barnet skal seie «lam». For då aktiverast begge hjernehalvdelane og fleire elektroimpulsa sendast då til språksenteret slik at ein kan produsere lyd. Så det har eg arbeidd ein del med [...]vi hadde jo eit born som ikkje, var veldig få ord, og då vi byrja med det her så kom orda og vi, både foreldra og vi vart jo, altså, heilt sjokkert over at det kom så fort. (Intervjuperson 4).

I dette døme fortel intervjuperson 4 at orda kom relativt fort etter at dei byrja med den systematiske språktreninga gjennom sang. Men intervjuperson 4 gir også andre dømer der det ikkje kom framskritt før det hadde gått to eller tre månadar, og framheve viktigheita av å vere tolmodig og gi mange repetisjonar. Motivasjon blir også trekt fram av fleire som ein grunngeving på korleis musikken bidrar i språkutviklinga. Intervjuperson 3 fortel, med eit

smil om munnen, om eit born med språkvanskar, der dei har opplevd god effekt av å bruke musikk for å trene på språk, særleg i munnmotoriske øvingar.

Så vi ser at dei øvelsane der, har blitt meir leiken og artig når vi bruke song. Ja. Mykje tøysesong då, om ting vi lage sjølv for å få dei her meir riktige munnmotoriske øvelsane. (Intervjuperson 3).

Gjennom dette døme viser intervjuperson 3 korleis den munnmotoriske treninga kan opplevast som ein leik for barnet, til tross for ein pedagogisk intensjon om trening i bruken av musikk.

Musikkens bidrag i bornas motoriske utvikling er eit legitimeringsargument som kjem til syne i forteljingane til fleire av intervjupersonane. Alle intervjupersonane trekke varmt fram dans og bevegelse til musikk som ein musikkaktivitet dei nyttar seg av i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, og fleire nemnar effekten det har på bornas motoriske utvikling, både i forhold til grovmotorikk og finmotorikk. Intervjuperson 3 gir eit døme på korleis musikk og dans kan brukast for å fremme den motoriske utviklinga til eit born med cerebral parese.

Born med CP er jo ofte bevisst på at dei ikkje vil bruke den eine eller den andre sida. Men når du har ein danseaktivitet med musikk då, og du er med sjølv og, så blir det meir naturleg for dei å berre bli med. Og bruke kroppen. Så lage du sjølv sagt litt sånne snikøvelsar i dansen då [ler]. (Intervjuperson 3).

Intervjuperson 3 framheve her betydninga av at pedagogen er med sjølv, og leve seg inn i danseleiken saman med borna, for at treninga ikkje skal opplevast som trening for barnet.

Sosial kompetanse som legitimeringsargument kjem til syne i datamaterialet blant fleire av intervjupersonane, både i form av at musikkaktivitetane er noko ein gjer saman i fellesskap, men og i rein øving på ulike sosiale ferdigheiter. Intervjuperson 5 nemnte blant anna turtaking i forbindelse med samlingsstund, at ein må vente på tur. Intervjuperson 6 fortel med entusiasme om korleis songen har bidratt til å hjelpe born i sosiale situasjonar, som konfliktløsning.

I det der arbeidet eg har hatt med sosiale verktøy, kor eg har kopla teikn til tale til høgfrekvente ord som ein kan bruke i konfliktløsning. Det har ho liksom tatt til seg, både den songinnfallsvinkelen, med at eg har laga ein song kor vi repetere disse orda [...] så ho kan fort gjengi strofar frå songen både med og utan melodi [...] eg ser faktisk at dei borna som streve, dei bruke det meir enn dei borna som på en måte har eit bra språk då, som ikkje treng det. (Intervjuperson 6).

Ved å bruke song som innfallsvinkel til arbeid med sosial kompetanse, kunne borna lære ord og teikn som er nyttige i konfliktløsning. Samtidig vart songen eit utgangspunkt for samtale

og bevisstgjerung av borna rundt kva ein kan gjere i ulike sosiale situasjonar. Empirien viser også til korleis musikkaktivitetar kan inspirere borna til vidare leik.

Den aktiviteten [yogaen], den begynte eg med å leggje til rette for sjølv i heile barnegruppa då. Det var jo for det her enkeltbarnet, men vi delt jo opp slik at alle borna på avdelinga fekk ta del i det, i forskjellige runda. Og då var det, etter eit måltid, der vi skulle vel ut kanskje, ja, der borna begynte sjølv då, å liksom hente putane sine, no skulle dei ordne øvelsane. Og då såg eg også at det her barnet som kanskje ja, streve litt i store gruppa og overgangar, som var med. Så bytta dei på då, å vise korleis øvelsa som skulle gjerast. (Intervjuperson 3).

Gjennom dette døme ser ein korleis musikkaktiviteten vert ei felles referanseramme i leiken, og slik bidrar indirekte til å auke bornas leikkompetanse og sosialkompetanse.

5.3.2 Regulering

Ut i frå spesialpedagogane sine utsegn og forteljingar fant eg ein legitimeringskategori som innebere regulering gjennom musikk. Under denne kategorien vart desse hovudfunna avdekka: musikk kan bidra til kvile og skape trygghet, for å finne roa og stenge ute kaoset rundt, og for å kjenne på og snakke om ulike kjensler.

Fleire av intervjupersonane fortalte varmt om korleis musikken kan brukast for å gjere borna rolege og avslappa, i forbindelse med kvilesituasjonar. Borna kunne til dømes lytte til avslappande musikk eller beroligande barnesongar, medan dei sat på sofaen eller kvilte seg på ein madrass. Intervjuperson 3 fortalte engasjert om eit born med åtferd som utfordra og som hadde stort behov for kvile gjennom dagen. Dei opplevde derimot at den ordinære kvilestunda ikkje fungerte for dette barnet, og dei valte å prøve barneyoga i staden for.

Det tok litt tid, kanskje eit par runda før at ein fekk på ein måte hekta på det her barnet då. Men når det gjorde det, så såg vi nytta av det. Såg korleis resten av dagen vart betre med det her. Med å få den roa rett og slett. [...] var veldig roleg musikk utan på ein måte, ingen som song. Kunn melodi. [...] Vi avslutta alltid med, altså, dei hadde kvar sine sånne puta, som dei kunne leggje hovudet sitt på, på slutten, og berre få, ja, sjå i taket, kjenne på roa. (Intervjuperson 3).

Forteljinga til intervjuperson 3 framheve blant anna moglegheitene musikkaktivitetar gir til å finne kreative løysingar, for born med behov som ikkje passe inn i ein standard A4 boks.

Nokre av intervjupersonane framheva korleis musikken kan bidra til å skape trygghet hos born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Intervjuperson 4 fortalte blant anna om korleis musikken blei brukt som eit tryggleiksobjekt ved ukjente plassar, for eit born med låg språkforståing og som ikkje hadde noko verbalt språk. Intervjuperson 6 fortalte ivrig om ein treåring som starta i barnehagen og kunne veldig lite norsk. Første dagen hadde barnet

vert veldig utrygg, og ikkje reist seg frå fanget og leikt ein einaste gang. Intervjuperson 6 lærte seg derfor songen «Fader Jakob» på barnets morsmål.

Så når ho kom den neste dagen, så hadde eg gitaren klar. Tok ho på fanget, som eg hadde gjort dagen før. Men då tok eg gitaren og så berre begynte eg å synge «Fader Jakob», på barnets morsmål. Og, [knips], sånn liksom, så roa ho seg ned. Og eg song den kanskje ti gonger, og til slutt så var ho liksom, då var ho så trygg at ho kunne reise seg opp og byrje å leike. (Intervjuperson 6).

Dette døme viser korleis musikken kan bidra til å skape trygghet, i møte med born som ikkje kan norsk, og som har eit anna morsmål.

Å bruke musikk for å finne roa, samt stenge ute alle inntrykka og kaoset rundt blei nemnt blant fleire av intervjupersonane, særleg i forbindelse med overgangssituasjonar.

Vi var på julegudsteneste, også skulle vi i ein overgang med at vi skulle kle på oss. Ein overgang som vart veldig vanskeleg for det her barnet. Som enda ganske, eg veit ikkje korleis eg skal ordleggje meg der. Men kaotisk då, for barnet sin del. Vart vanskeleg å forstå overgangen rett og slett. Og det barnet, eg veit det er veldig glad i julemusikk. Så då satt eg på julemusikk, og då var det en sånn [pustar ut] ro, med ein gang. Og så var det liksom, kunne kom i fanget, og så begynne å finne kleda. Så det var veldig fint. (Intervjuperson 3).

Dette døme viser til korleis barnet gjennom å lytte til musikken kunne stenge ute kaoset rundt, få redusert stressnivået nok til å finne roa til å gjennomføre aktiviteten med støtte.

Eit legitimeringsargument som kjem til syne hos nokre av intervjupersonane er korleis musikken kan bidra til å lære om ulike kjensler. Intervjuperson 1 fortel engasjert om eit prosjekt dei har hatt med raude og grønne tankar, der dei har brukt ein song som forklare og viser desse kjenslene.

Med den raude bamsen som er litt lei seg og trist og på ein måte skal fremme dei skumle og litt ekle kjenslene. Og på slutten av songen så kjem den grønne bamsen, og på ein måte i refrenget er den grønne bamsen den gode bamsen, smarte bamsen, snille bamsen. Og så snakke vi om det her og det barnet med store behov til oss då, har jo skjønt konseptet med grønt og raudt fordi vi også har høyrte på den songen og syng jo på den songen [...] med teikn til tale. (Intervjuperson 1).

Dømet til intervjuperson 1 viser til korleis det å gjere musikk kan opne opp for og gje moglegheiter til å kjenne på ulike kjensler, snakke om kjenslene og forstå dei. Dette perspektivet vert også framheva av intervjuperson 2.

Det gir jo ein moglegheit for å snakke om kjenslar, kva tenkte du, kva opplevde du, kva kjente du no for no såg eg at det var noko som skjedde, og då prate jo ungane ganske lett. Eg vart redd fordi at, og så vidare. Og nokre seie at det mindte dei om når dei var åleine, eller nokon som kranla heime, eller at det var eitt eller anna, det var ei ekkel kjensle dei fekk då. (Intervjuperson 2).

Med konkrete dømer påpeike intervjuperson 2 korleis musikken har opna opp for dialog omkring kjenslene som musikken gjenskapte i borna.

5.3.3 Samspel og fellesskap

Samspel, fellesskap og inkludering blei trekt fram som særleg betydingsfullt av alle intervjupersonane, når dei ved sine utsegn og forteljingar legitimerte bruken av musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Datamaterialet viser til fire legitimeringsargument innanfor denne kategorien: relasjonsbygging, deltaking i fellesskapet og å heve statusen til barnet i barnegruppa.

Ut i frå intervjupersonane sine utsegn og forteljingar vart det tydeleg at ein gjennom musikken kan byggje relasjonar mellom born-born og born-vaksen, og fleire av intervjupersonane framheva musikkaktiviteten som eit felles bindingspunkt.

Samtidig så trur eg at musikk kan gjere at ein blir meir inkluderande, for ein har på ein måte eit slags felles bindingspunkt då. Og ein kan skape relasjonar og vennskap gjennom å bruke musikk. [...] Det å skape ein stemning, og at ein kan dele den stemninga uavhengig av bakgrunn eller kva ein kan og ikkje kan, sant. Uavhengig av kommunikasjon. Ein kan berre ha delt eit augneblink, gjere noko felles på ein måte. (Intervjuperson 4).

Intervjuperson 4 viser her til eit sentralt perspektiv på musikkaktiviteten, som eit felles bindingspunkt, noko ein dele og gjer saman, uavhengig av eins fysiske og psykiske føresetnadar.

Korleis musikken mogeleggjjer deltaking og inkludering i fellesskapet er eit legitimeringsargument som blei trekt fram som særleg betydingsfullt av alle intervjupersonane. Intervjuperson 2 fortalte varmt og engasjert om eit born med store og samansette behov som var nonverbal, var passiv kroppsleg, og hadde vanskeleg for samspel med andre.

Men vi fant ein xylofon, og så har barnet gripee vna i behald. [...] Og så begynte barnet, og så fekk det den her repeterande og hardare og hardare slag på xylofonen kor det lagde lyd, og så kom smilet. Det var musikk. Men det her samspelet som oppstod. For at dei andre borna, vi har jo ein skuffe med musikkinstrument [...] Så kom det born og henta rytmeegg og kastanjettar og andre ting frå den her skuffa, og så byrja dei å spele, og så blei det faktisk eit samspel med andre, til tross for at det ikkje var intensjonen i det heile tatt, men musikken drog fram det her fellesskapet som instrumentet xylofonen greidde å skape. Med den enkle greia som barnet haldt i handa, så fekk barnet plutseleg til å spele og invitere andre born til eit samspel, som då danna eit fellesskap i barnehagen. (Intervjuperson 2).

Forteljinga til intervjuperson 2 framheve korleis musikkaktiviteten gir rom for deltaking på forskjellige nivå, slik at born med ulike vanskar og funksjonshemningar kan vere med i musikkaktiviteten og delta på lik linje i fellesskapet.

Fleire av intervjupersonane fortalte også om korleis dei nytta seg av musikkaktivitetar for å synleggjere borns musikalske styrkar, og på den måten heve barnets status i barnegruppa og slik fremme deltaking og inkludering i fellesskapet. Intervjuperson 4 fortalte om eit born som var god på imitasjon og interessert i dans, og ved å lage ein enkel dansekoreografi til ein danseforestilling blei barnets styrkar synleggjort og framheva i barnegruppa. Intervjuperson 2 gir eit anna døme på korleis ein kan synleggjere borns evner og styrkar, i møte med eit born med svært avgrensa mogelegheiter for bevegelse.

Hadde eit born som berre kunne gjere sånn (viser ein gjentakande bevegelse med handa), fekk ikkje til å lage nokon ord. Barnet fekk rytmeegg, då vart det jo kjempekult. Då vart det jo rytme med i musikkamlinga. Og då fekk det jo ein høgare status, fordi at det barnet kunne faktisk lage rytmen [...] For barnet var rytmisk i bevegelsane. (Intervjuperson 2).

Intervjuperson 2 la i sin forteljing særleg vekt på viktigheita av å sjå mogelegheitene til born med særskilte behov, å finne styrkane og synleggjere dei ovanfor andre.

5.3.4 Responsen frå borna

I analysinga av datamaterialet kom det fram at intervjupersonane sin viktigaste årsak til å gjere musikk, saman med born med behov for spesialpedagogisk hjelp, var responsen dei fekk frå borna når dei gjorde musikk saman. Glede og meistringskjensle blei her trekt fram som to sentrale legitimeringsargument.

I utsegna og forteljingane som intervjupersonane delte blei bornas respons på musikkaktivitetane beskrive i form av at ansiktet lyste opp, smilet kom, barnet lagar godlydar, spør om meir, og ein kunne sjå gleda hos barnet. Fleire nemnte også med begeistring at overgangssituasjonar og trening på ferdigheiter blei meir lystprega, artige og leikande.

Det skal jo vere morosamt for borna. Dei skal kjenne at det her gir dei noko, at dei får ein god kjensle av det. Det skal ikkje vere sånn at eg skal ha eit opplegg og så ser eg at det her ikkje fungerer, men jo eg skal gjennomføre det her likevel. Nei, viss eg ser at dei ikkje er motivert, eller at dei ikkje får nokon god kjensle eller ikkje får meistringskjensle, då stoppe vi. For det skal vere positivt, det skal ikkje opplevast som trening på noko. (Intervjuperson 4).

Utsagne til intervjuperson 4 framheve gleda som eit sentralt prinsipp i utøvinga av det spesialpedagogiske arbeidet, noko som intervjuperson 2 også påpeike.

Musikken skal vere læring, men den skal også absolutt vere ein glede meir enn noko anna. For du lære så mykje meir når du har den gleda og det engasjementet som kjem. (Intervjuperson 2).

Intervjuperson 2 viser her til at musikken både skal vere læring og glede, men gleda blir trekt fram som det viktigaste elementet i musikkaktiviteten og det spesialpedagogiske arbeidet.

Ein anna respons frå borna, som blei særleg trekt fram som legitimeringsargument blant intervjupersonane, var meistringskjensla. Intervjuperson 6 fortalte stolt om eit born som strevde med blant anna konsentrasjon og uro i kroppen, som førte til at barnet kunne hamne litt utanfor fellesskapet, og korleis bruk av solistgrupper i musikkamlinga bidrog til ein oppleving av meistring hos barnet.

Han har ein sånn usikkerheit i seg då, som gjer at han er veldig uroleg. Men når han då har kome fram, stått framfor eit publikum, for resten av basen er publikum, syngje songen med bevegelse og får det til. [...] Når han då bukkar, og får den applausen der, det er ein kjempegod oppleving for han. (Intervjuperson 6).

Dømet som intervjuperson 6 gir, viser til korleis meistringskjensla kan setjast i samanheng med glede, auka sjølvkjensle og deltaking i fellesskap. Eit anna døme blir delt av intervjuperson 4, som fortel varmt om eit born som var veldig interessert i dans, og god på å herme etter, og kor denne styrken til barnet blei brukt til å lage ein danseforestilling.

Man ser at det barnet som, ja, kjem til kort på veldig mange områda, men som klare å huske absolutt alle trinn i dansen og som kan lære bort til dei andre. Det er jo heilt, ja... (Intervjuperson 4).

Gjennom danseaktiviteten som intervjuperson 4 fortel om, blei barnets styrker og evner synleggjort ovanfor dei andre i barnegruppa, men også ovanfor barnet sjølv.

5.4 Drøfting og tolking

Essensen i drøftinga og tolkinga av korleis spesialpedagogane legitimere bruken av musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, kan setjast i samanheng med tre overskrifter: Nytteverdi kontra eigenverdi, individ kontra fellesskap, og myndiggjering i eit inkluderande fellesskap.

5.4.1 Nytteverdi kontra eigenverdi

Bornas meistring og glede i å gjere musikk blei av intervjupersonane trekt fram som den viktigaste årsaka til å gjere musikk. Dette funnet samsvare med studiane til Balsnes et al. (2022), Vaiouli et al. (2013) og Berget et al. (2023), som alle viser til musikkgleda som eit sentralt funn. I tråd med Varkøy (2017), kan det tenkast at om intervjupersonane hadde musikkens nytteverdi som viktigaste årsak, ville det kunne påverka barnets oppleving av musikkaktiviteten i negativ forstand, i det ein kan miste fridomen, gleda og meininga som nettopp ligg i det unyttige (s. 114). Det ville kunne bety at ein heldt fram med ein treningsretta musikkaktivitet til tross for motstand hos barnet, fordi ein vektla språk- eller motorikktreninga som viktigare enn opplevinga av glede og meistring. Med eit slikt utgangspunkt kan synet på musikkens nytteverdi utelukka synet på den musikalske erfaringas eigenverdi. Derimot viser

empirien til at intervjupersonane la vekt på at borna ikkje skulle oppleve den spesialpedagogiske hjelpa som trening, og dei nytta seg av musikk for at det skulle vere leikprega og artig. Dette funnet kan sjåast i samanheng med studien til Hannås og Hanssen (2014), samt Kulset (2019) og Ruud (1990), som viser til korleis musikkaktivitetar kan opplevast som leik og artig, samtidig som ein har ein pedagogisk intensjon med aktiviteten. Eg undrar på om legitimeringsgrunnlaga til intervjupersonane heller er hierarkisk bygd opp, der det øvste leddet i hierarkiet representere legitimeringsgrunnlaget som dei søke stadfesting for sine handlingar i. For å illustrere denne tanken om legitimeringsgrunnlaga som hierarkisk foreslår eg å ta i bruk omgrepet legitimeringshierarki. Ut i frå min tolking viser intervjupersonane sine haldningar til at dei har den musikalske erfaringas eigenverdi som det øvste leddet i legitimeringshierarkiet sitt, og det kan tenkast at det er derfor dei meistre å både sjå på musikken som ein verdi i seg sjølv og som eit middel for å oppnå noko. Denne tolkinga samanfalle med Tobiassen (2022), som framheve eigenskapane og eigenverdien ved musikken som nødvendig for å bruke musikken som eit verktøy for å oppnå noko anna. Dette perspektivet kjem også til syne hos intervjuperson 2, som påpeike at musikken skal vere glede meir enn noko anna, fordi læringa går ut i frå gleda og engasjementet som musikken skape.

Ut i frå utsegna og forteljingane til intervjupersonane kjem det fram at intervjupersonane nyttar seg av fleire legitimeringskategoriar samtidig, i sin grunngjeving av bruken av musikk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Dette kjem til syne når blant anna intervjuperson 3 fortel om barneyogaen. Formålet med aktiviteten blir beskriva som kvile, men samtidig legg intervjuperson 3 i stor grad vekt på fellesskapet og gleda som aktiviteten medføre, samt den motoriske øvinga barneyogaen gir. Dette funnet samsvare også med studien til Balsnes et al. (2022) som viser til at lærarane sine legitimeringsgrunnlag var overlappande (s. 56).

Varkøy (2017) insistere på viktigheita av å skilje mellom formålsløyse aktivitetar og aktivitetar der formålet er å arbeide eller produsere noko (s. 121). Ut i frå Varkøy (2015) sine påstandar kan intervjupersonane sin vektlegging av utvikling og læring i musikkaktiviteten tolkast til ein instrumentalistisk og antihumanistisk tankegang, der ein kunn verdsetje menneskelege aktivitetar med eit mål utanfor seg sjølv (s. 122). På den andre sida fortel intervjupersonane at drivkrafta og årsaka til å gjere musikk i hovudsak er gleda, meistringskjensla og fellesskapet som oppstår i aktiviteten. Dette kjem til syne blant anna i intervjuperson 4 sitt utsegn om at musikkaktiviteten ikkje skal opplevast som trening på noko, men gi ein god kjensle, og vere morosam og motiverande. Dette utsagne kan vise til ein

legitimering som samsvare med korleis Small (1998) og Varkøy (2017) legitimere bruken av musikk, med vekt på den musikalske erfaringas eigenverdi. Dette kan tyde på at skiljet mellom musikk som middel og musikk som mål ikkje treng å vere gjensidig utelukkande. Ut i frå min tolking vil musikk som middel og musikk som mål kunne sameksistere i eit legitimeringshierarki, så fremt den musikalske erfaringas eigenverdi er øvst i legitimeringshierarkiet.

5.4.2 Individ kontra fellesskap

Qvortrup (2012) hevdar i sin definisjon av inkludering at det finnes fleire ulike fellesskap, som barnet kan oppleve å vere inkludert i eller ekskludert frå (s. 9). Det kan tenkjast at fleire av borna med særskilte behov kan oppleve inkludering i samlingsstunda, som er eit formelt og profesjonelt leda lærings og utviklingsfellesskap, medan dei samtidig kan kjenne på ekskludering i sjølvorganiserte fellesskap, som frileik med andre born. Dette kan sjåast i samanheng med Solli (2010) som legg vekt på inkludering som dynamisk og prosessorientert, heller enn eit mål som er oppnådd eller ikkje (s. 39). Ut i frå min tolking av empirien kan den dynamiske og prosessorienterte sida ved omgrepet inkludering, virke godt i saman med musikkens karakteristikk og fleksibilitet. Studiens datamateriale viser til korleis vellykka inkludering i det profesjonelle fellesskapet, som ein vaksenleia musikkaktivitet, kan bidra til inkludering i dei andre fellesskapa også. Eit døme er frå intervjuperson 3, som fortel om korleis musikkaktiviteten bidrog til ein felles referanseramme og ein delt oppleving som inspirerte borna til leik saman, noko som viser til ein inkludering i det sjølvorganiserte fellesskapet. Empirien viser også til korleis musikkaktivitetar, som til dømes utforsking av instrument, bidrar i relasjonsbygging mellom borna. Dette kan auke føresetnadane for utvikling av venskap, og slik bidra til inkludering i born-born fellesskapet (Qvortrup, 2012, s. 11). Dette samsvare med Qvortrup (2012) som hevdar at vellykka inkludering i eit fellesskap kan medføre inkludering i andre fellesskap (s. 12).

I følge Åmot og Ytterhus (2019) kan balansen mellom å ivareta borns individuelle behov, samtidig som ein skal bidra til barnets deltaking i barnehagefellesskapet, vere utfordrande i organiseringa av det spesialpedagogiske arbeidet (s. 591). Som det kjem fram blant anna i forteljinga om xylofonen, til intervjuperson 2, kan nokon av borna ha såpass store og samansette vanskar at samspel med dei andre borna kan opplevast som vanskeleg. Det kan tenkast at målet om eit inkluderande fellesskap der alle oppleve seg som aktive bidragsytarar, i tråd med Qvortrup (2012) sin definisjon på inkludering, kan for nokre spesialpedagogar opplevast som utfordrande i møte med born med store og samansette vanskar. På den andre

sida viser datamaterialet til fleire dømer på korleis musikken kan vere eit felles bindingspunkt mellom borna, uavhengig av psykiske og fysiske føresetnadar, og gje rom for deltaking på ulike nivå. Dette perspektivet kan sjåast i samanheng med både Sæther (2022), Kulset (2021) og Ruud (1990), som alle trekke fram musikkens mange mogelegheiter for å skape eit inkluderande fellesskap.

Intervjupersonane sine grunngjevingar i å bruke musikk for å fremme språkleg-, motorisk- og sosial kompetanse kan sjåast i samanheng med fleire forskingsartiklar innanfor fagfeltet musikkpedagogikk og musikkterapi (Gous-Kemp 2014; Hannås & Hanssen 2014; Vaiouli et al. 2013). Samtidig kan det tenkast at dette ein-sidede fokuset på læring og utvikling, som i spesialpedagogisk samanheng har eit skuleførebuande perspektiv, kan stå i motsetning til synet på barndommens eigenverdi og inkludering (Åmot, 2015, s. 100). I følge Åmot (2015) står spesialpedagogikken med ein fot i kvar av desse motstridande syna på borns barndom (s. 100). På den andre sida viser empirien til korleis intervjupersonane i sin legitimering av å bruke musikk for å fremme utvikling og læring, samtidig vektleggje musikkens karakteristikk som leikande og motiverande. Dette funnet samanfalle med studien til Balsnes et al. (2022), som viser til overlappende legitimeringsargument, der fokus på læring og utvikling spelte i saman med vektlegginga av songglede og fellesskap (s. 56). Ut i frå studiens empiri kan ein påstå at ein gjennom musikkaktivitetar kan forene desse to tilsynelatande motstridande perspektiva i spesialpedagogikken. I musikkaktiviteten kan ein både arbeide individretta med fokus på læring og utvikling, samtidig som ein vektleggje leik, fellesskap og glede. Denne påstanden samsvarer også med funna i Hannås og Hanssen (2014) sin studie, som viser til korleis ein gjennom songaktivitetar kan kombinere synet på den frie og uforpliktande barndomen og eit barndomssyn som i større grad vektleggje læring og utvikling.

5.4.3 Myndiggjering i eit inkluderande fellesskap

Mange av borna som mottok spesialpedagogisk hjelp kan, ut i frå vanskebileta sine innan språk, kommunikasjon og/eller åtferd, tenkast å vere i risiko for å utvikle svak sjølvregulering. Empirien, i tråd med Berg (2018), viser derimot til korleis musikk kan virke beroligande, redusere stress, samt vere eit medium for å kjenne på, uttrykke og speile kjensler. Å kjenne på og samtale om ulike kjensler, gjennom eit ikkje-truande medium som musikken representere, kan bidra til bornas utvikling av emosjonsregulering (Berg, 2018, s. 108; Felsenstein, 2013, s. 71). Samtidig kan musikken, som vist gjennom utsagnene til intervjuperson 3, bidra til at borna klare å finne roa og stenge ute kaoset rundt slik at stresset blir såpass redusert at ein kan handtere utfordringa på ein hensiktsmessig måte (Berg, 2018). Ut i frå min

tolking, av empirien og teorien, kan bruk av musikk setjast i samanheng med å myndiggjere borna i form av å gi dei eit handlingsrepertoar som dei kan nytte seg av i sjølvreguleringa (Vogt, 2016, s. 153). Denne tolkinga av funna meine eg samanfalle med studien til Felsenstein (2013), som viser til korleis musikkterapi kan vere eit verktøy for borna til å få kontroll over seg sjølv, og ta i bruk dei innlærte musikkstrategiane i andre settingar ved behov (s. 80).

Arnesen (2012) påpeike viktigheita av å møte born med eit moglegheitsperspektiv framfor eit problemsyn, for å kunne byggje eit inkluderande fellesskap (s. 24). Ut i frå min tolking av datamaterialet er dette også eit sentralt poeng hos fleire av intervjupersonane.

Intervjupersonane trakk engasjert fram korleis musikken gir mogelegheiter til å identifisere, ta i bruk, og synleggjere bornas ressursar, slik at dei kan oppleve å vere ein aktiv deltakar i det musikalske samspelet og fellesskapet. Samtidig viser empirien til korleis bruk av musikk kan endre vilkåra i miljøet, slik at barnets funksjonshemningar og vanskar ikkje vert relevante. Dette tolkar eg i retning av omgrepet myndiggjering, i forhold til å styrke barnets føresetnadar i miljøet samtidig som ein identifisere og tar i bruk barnets individuelle ressursar (Vogt, 2016, s. 153). Å kunne bidra med sine ressursar, og oppleve å ha ein stemme som kan bli høyrtd, er sentrale føresetnadar i eit inkluderande fellesskap, som vektleggje gjensidige tilpassingar (Sæther, 2022, s. 178). At musikkaktivitetar kan bidra til å skape tilhøyrslø, fellesskapskjensle og deltaking på fleire ulike funksjonsnivå, blir også poengtert i tidlegare forskning og faglitteratur (Berget et al. 2023; Vaiouli et al. 2013; Kulset 2021; Ruud 1990; Sæther 2022).

Intervjuperson 6 fortalte engasjert om musikkaktivitetar i barnehagens kvardag som kulturbygging, eit omgrep eg set i samanheng med myndiggjering (Vogt, 2016, s. 153).

Omgrepet kulturbygging viser i denne samanhengen til å gjere musikk i det allmennpedagogiske for å leggje til rette for deltaking og meistring hos alle born, uavhengig av særskilte behov eller ikkje. Eit slikt perspektiv på inkludering kan sjåast i samanheng med Thornton og Underwood (2013) som set inkludering i samanheng med å identifisere og fjerne barrierar for deltaking (s. 60). Dette kan tolkast mot eit sosialt-relasjonelt perspektiv på funksjonshemning og borns vanskar, der ein gjennom musikken kan bidra til å minske gapet mellom samfunnets forventningar og individets føresetnadar (Ytterhus et al. 2015; Thornton & Underwood 2013). Det kan tenkjast at spesialpedagogane sitt sosial-relasjonelle perspektiv på born med funksjonshemningar og vanskar, opnar opp for fleire musikalske mogelegheiter for samspel og deltaking i fellesskapet, enn eit medisinsk perspektiv ville gjort, der individets vanskar vert i sentrum (Ytterhus et al. 2015, s. 20). Dette fordi det sosial-relasjonelle

perspektivet fordre å sjå individet i det større bilete som barnet er omkransa (s. 21), jamfør Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell. Musikkens fleksibilitet og mogelegheita den gir til deltaking på ulike nivå (Small, 1998, s. 9) gjer at musikk er ein spesialpedagogisk aktivitet som kan gjennomførast også i fellesskapet. Dette synet er i tråd med studiens datamateriale, blant anna gjennom forteljingar som omhandle korleis born med store og samansette vanskar deltar i samspel og fellesskap med andre born, gjennom musikken.

6 Oppsummering og avsluttande refleksjonar

I denne masteroppgåva har eg sett på kva slags erfaringar seks spesialpedagogar har med «musicking» i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Eit interessant funn, som eg oppdaga tidleg i intervjuprosessen, var at intervjupersonane viste til svært ulike måtar å nytte musikken på. Dette ser eg i samanheng med at borna som spesialpedagogane arbeidde saman med var forskjellige og behova kunne vere svært ulike, noko som fordre forskjellige tilnærmingar (Åmot og Ytterhus, 2019, s. 591). Dette funnet kan illustrere musikken sin fleksibilitet og mangfaldigheit, i form av å kunne nyttast i mange forskjellige situasjonar, sinnsstemningar, og på mange ulike måtar (Sæther, 2022, s. 189). Samtidig er musikken alltid tilgjengeleg, gjennom songstemma, eller rytme og lydar ein kan lage med kroppen. Funna i studien tyde på at alle kan gjere musikk i det spesialpedagogiske arbeidet, uavhengig av musikalsk kompetanse. Samtidig viser funna at kreativitet og musikalsk kompetanse hos spesialpedagogen opnar opp for nye dimensjonar, og fleire moglegheiter ved musikken, særleg med tanke på inkludering.

Ut i frå min drøfting og tolking av empirien, i lys av teori og tidlegare forskning, kan det syne som at musikken representere eit unytta moglegheitsrom i spesialpedagogikken.

Spesialpedagogikken kan seiast å stå i eit spenningsfelt mellom individets behov og deltaking i fellesskapet, trening på ferdigheiter i eit skuleførebuande perspektiv og barndommens eigenverdi og leiken (Åmot, 2015, s. 100). Funna i denne studien viser derimot til korleis musikkens moglegheitsrom kan føre saman desse polariserte diskusjonane som råde i det spesialpedagogiske fagfeltet. Ved noko så enkelt som å gjere musikk, så kan spesialpedagogen samle føtene og føre desse tilsynelatande motstridande syna i same retning.

Eit anna sentralt funn i denne oppgåva omhandle den polariserte og steile debatten som også er til stede på det musikkvitskaplege og musikkpedagogiske fagfeltet, omkring musikk som mål eller musikk som middel. I likskap med Small (1998), fremmar Varkøy (2017) eit perspektiv på musikken som viser til musikkens eigenverdi, der det er den musikalske aktiviteten, i samspelet med andre, som står i sentrum av betydinga. Varkøy (2017) hevdar at det må vere eit tydeleg skilje mellom desse tilsynelatande motstridande perspektiva: musikk som middel og musikk som mål. Synet på musikk som eit verktøy for å auke kompetansen sosialt, språkleg, kognitivt eller motorisk var eit sentralt legitimeringsargument blant intervjupersonane. Men, samtidig som dei viste til ein pedagogisk intensjon om å fremme ulike ferdigheiter, la dei særleg vekt på gleda, meistringskjensla og fellesskapet når dei fortalte om musikkaktivitetane. Studien viser slik til overlappende legitimeringsgrunnlag hos

intervjupersonane, og at skiljet mellom musikk som middel og musikk som mål ikkje treng å vere gjensidig utelukkande. Det som har ein betyding er kva ein vektleggje mest. For å illustrere denne tankegangen foreslår eg legitimeringshierarki som eit nytt omgrep. Betydinga ligg i kva slags legitimeringsgrunnlag som er øvst i legitimeringshierarkiet, og som ein søke stadfesting for sine handlingar i. Med andre ord viser empirien til at det er mogeleg å ha «to tankar i hovudet på ein gong», så fremt det er musikken og barndommens eigenverdi som er øvst i legitimeringshierarkiet.

I drøftinga argumentere eg, gjennom studiens funn, for at bruk av musikk i spesialpedagogisk arbeid kan setjast i samanheng med omgrepet myndiggjering. Eit hovudargument er at gjennom musikkens regulerande funksjon, i form av å redusere stress, skape trygghet og få kontroll over kjenslene, kan det tenkast at musikkaktivitetar kan gi borna eit handlingsrepertoar som dei kan nytte seg av i sjølvreguleringa (Vogt, 2016, s. 153). Eg argumentere også for at ein gjennom musikkaktivitetar kan identifisere og synleggjere bornas individuelle ressursar, samtidig som bruk av musikk kan styrke bornas føresetnadar i miljøet (Vogt, 2016, s. 153). Dette i form av at musikk, i betydinga «musicking», gir mogelegheiter for deltaking på ulike funksjonsnivå (Small, 1998, s. 9), noko som kan seiast å vere eit sentralt utgangspunkt for eit inkluderande fellesskap (Sæther, 2022, s. 178). Som forteljinga innleiingsvis til denne oppgåva illustrere, så kan musikken for nokre vere livsviktig. For dette barnet, og andre i liknande situasjonar, er det livsviktig at spesialpedagogen ser og tar i bruk ressursane og mogelegheitene som ligg i borna og musikkaktiviteten, og tør å gjere musikk saman med borna. For det er den musikalske aktiviteten, å gjere musikk saman, som er i sentrum av betydinga, og ikkje produktet (Small, 1998, s. 9).

6.1 Veggen vidare

Eg opplevde intervjupersonane som engasjerte og med mykje kunnskap omkring bruk av musikk i spesialpedagogisk arbeid. Samtidig opplevde eg at intervjupersonane gav uttrykk for å kjenne seg aleine omkring engasjementet, og hadde lite informasjon omkring korleis andre spesialpedagogar brukte musikk. I barnehagar er det mykje fokus på nettverksarbeid, som gjer at ein kan dra nytte av kvarandre sin kunnskap på tvers av barnehagane. Det kan tenkast at eit nettverk for dei som bruke musikk i det spesialpedagogiske arbeidet kunne vert nyttig for å inspirere og lære av kvarandre, for slik å få tilgang til endå fleire mogelegheiter i musikken. Samtidig viser empirien og drøftinga til eit behov for å gje musikkens mogelegheiter ein større plass, både i forskning og i utdanningsinstitusjonane, for å myndiggjere

spesialpedagogane, slik at dei blir trygge i sin eigen musikalitet og evne å sjå moglegheitene det kan gi.

Som ei fortsetjing på denne studien kunne det vert interessant å gjort ein større studie, til dømes i ein doktorgrad, som systematisk løfte fram musikkens potensiale i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Denne masteroppgåva viser til retrospektive beskrivingar av intervjupersonane sine opplevingar og meiningar knyta til studiens forskingsspørsmål. I eit vidare arbeid kunne det vert interessant med ein kvalitativ studie som nytta seg av deltakande observasjon over ein lengre periode, i kombinasjon med fleire intervju. Ved å følgje borna og spesialpedagogane over ein lengre periode, både gjennom observasjon og intervju, kan ein få eit utvida bilete av musikkens potensiale i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.

Litteraturliste

- Arnesen, A.-L. (2012). Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 19-35). Universitetsforlaget.
- Balsnes, A. H., Danbolt, I., Hagen, L. A., Haukenes, S., Knigge, J. & Schei, T. B. (2022). «Det finnes en sang for alt!» Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (MusPed: Research No. 5, kap. 2, s. 29-65). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch2>
- Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning. Musikk i skolen.*
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, A. (2018). *Rytmens pedagogikk: i barnehagen.* Pedagogisk Forum.
- Berget, J. A., Senneseth, T. & Stige, B. (2023). Betydningsfull gjennom musikk: En samfunnspsykologisk studie av musikkterapiens ringvirkninger i barnehagen. *Tidsskrift for norsk psykologforening.* <https://doi.org/10.52734/PiSa4995>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Harvard University Press.
- Brunovskis, A. (2015). Innlevelse, kunnskap og erfaring. Å legge til rette for godt skjønn. I H. J. Fossheim & H. Ingierd (Red.), *Etisk skjønn i forskning* (s. 50-60). Universitetsforlaget.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Felsenstein, R. (2013). From uprooting to replanting: On post-trauma group music therapy for pre-school children. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(1), 69-85.
<https://doi.org/10.1080/08098131.2012.667824>
- Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk: Veien videre. Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk*. Norges forskningsråd.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf
- Gous-Kemp, C. (2014). The creative use of music in inclusive education: Bringing harmony to the classroom. *Education as Change*, 18(1), 191-206.
<https://doi.org/10.1080/16823206.2013.847012>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2017). Organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: ordninger, begrunnelser og dilemmaer. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s.73-91). Gyldendal akademisk.
- Groven, B. & Rostad, A. M. (2017). Forebygging og tidlig innsats – en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 20-47). Gyldendal akademisk.
- Hannås, B. M & Hanssen, N. B. (2014). Musikkaktiviteter og språkutvikling i barnehagen. *Psykologi i kommunen*, 49(4), 33-47. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-4-2014/Musikkaktiviteter-og-sprakutvikling-i-barnehagen.pdf>
- Hanssen, N. B., Hassel, R. M., Haugen, T. & Sæther, M. (2022). Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid. I N. B. Hanssen, R. M. Hassel, T. Haugen & M. Sæther (Red.), *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid* (s. 13-24). Universitetsforlaget.
- Hesmondhalgh, D. (2013). *Why music matters*. Wiley Blackwell.
- Hvidsten, B. I. B. (2014). Spesialpedagogikkens overordnede mål. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 17-28). Fagbokforlaget.

- Højberg, H. (2021). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene* (3. utg., s. 289-324). Samfundslitteratur.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kassah, B. L. L. & Kassah, A. K. (2014). Funksjonshemming og normalitetsdilemmaet. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 29-40). Fagbokforlaget.
- Keil, C & Feld, S. (2005). *Music Grooves* (2. utg.). Fenestra Books.
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål* (2. utg.). Universitetsforlaget. R
- Kulset, N. B. (2021). *Din musikalske kapital* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (2017). Spesialpedagogisk praksis. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 11-35). Gyldendal.
- Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in psychology*, 2(142), 1-14
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I T. Næsby (Red.), *Er du med?: om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 5-16). Forskning og utvikling, University College Nordjylland
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Solum.
- Sivertsen, J. H. (2021). *Se tonene! Hør bildene! En kvalitativ studie om bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen*. [Masteroppgåve, Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning]. DMMH Brage.
<https://hdl.handle.net/11250/2772903>
- Small, C. (1998). *Musicking*. Wesleyan University Press
- St. Meld. nr. 40 (2002 – 2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosialdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/>
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Sæther, M. (2022). Musikkens muligheter for å skape et inkluderende fellesskap. I N. B. Hanssen, R. M. Hassel, T. Haugen & M. Sæther (Red.), *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid* (s. 172-194). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornton, C. & Underwood, K. (2013). Conceptualisations of disability and inclusion: Perspectives of educators of young children. *Early Years*, 33(1), 59-73.
<https://doi.org.10.1080/09575146.2012.682975>
- Tobiassen, M. L. (2022). Trygge barn som utfolder seg – om å lage forestillinger på en spesialscole. I N. B. Hanssen, R. M. Hassel, T. Haugen & M. Sæther (Red.), *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid* (s. 216-228). Universitetsforlaget.

- Vaiouli, P., Grimmet, K. & Ruich, L. J. (2013). «Bill is now singing»: Joint engagement and the emergence of social communication of three young children with autism. *Autism*, 19(1), 73-83. <https://doi.org/10.1177/1362361313511709>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practise: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ytterhus, B., Egilson, S. T., Traustadóttir, R., & Berg, B. (2015). Perspectives on childhood and disability. I R. Traustadóttir, B. Ytterhus, S. T. Egilson & B. Berg (Red.), *Childhood and Disability in the Nordic Countries* (s. 15-33). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137032645_2
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 589-614). Cappelen Damm Akademisk.
- Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 33(2), 91-105. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i2.3454>

Vedlegg

Vedlegg 1: Norsk senter for forskningsdata

20.12.2022, 18:12

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Musikk i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

825672

Vurderingstype

Automatisk

Dato

17.12.2022

Prosjekttittel

Musikk i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Gro Anita Kamsvåg

Student

Ingvild Furnes Lauvås

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Musikkens mogelegheiter i spesialpedagogisk arbeid»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å kaste ljøs over musikkens mogelegheiter i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebære for deg.

Føremål

Forskningsprosjektet vil bli brukt i ein masteroppgåve i spesialpedagogikk, ved DMMH. Føremålet med studien er å kaste ljøs over musikkens mogelegheiter i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Ut i frå dette målet har eg utarbeida følgjande problemstilling, samt to forskingsspørsmål for å spisse problemstillinga ytterlegare:

Kva slags erfaringar har seks spesialpedagogar med å bruke musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

- Korleis brukar spesialpedagogane musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?
- Korleis legitimere spesialpedagogane bruken av musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskule er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

På grunn av studiens tema og omfang vil utvalet bestå av seks spesialpedagogar, med kunnskap og erfaring innan bruk av musikk i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du deltar på eit individuelt intervju, der du deler dine tankar og erfaringar med meg omkring musikkens mogelegheiter i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Intervjuet vil vare i ca. 1,5 time. Intervjuet vil ta utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla. Eg tar lydopptak og notat frå intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil ikkje bli nemnt namn, arbeidsplass eller andre private data som kan bidra til å identifisere intervjupersonane eller tredjepartar.
- Lydbandopptaket vil bli verande på opptakaren, og skal ikkje overførast til ein datamaskin eller mobil.

- Lydbandopptakaren og dei signerte samtykkeskjema vil bli oppbevart i kvar si låste skuffe på mitt heimekontor.
- Det vil berre vere intervjuar som har tilgang til personopplysningane til intervjupersonane.
- Anonymiserte transkripsjonar vil kunn bli delt med rettleiar.
- Sitat frå datamaterialet vil i framstillinga av funn bli omgjort frå dialekt til nynorsk, for å unngå identifikasjon.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 23. juni 2023. Lydbandopptaka vil bli sletta etter transkripsjonen, og transkriberinga og dei signerte samtykkeskjema vil bli sletta etter at masteroppgåva er vurdert.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå DMMH har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Masterstudent ved DMMH: Ingvild Furnes Lauvås
 - E-post: 120168@dmmh.no
 - Telefon: 47679929
- DMMH ved prosjektansvarleg: Gro Anita Kamsvåg.
 - E-post: gak@dmmh.no
 - Telefon: 73568351
- Vårt personvernombod: Sam Akol Kasimba.
 - E-post: sak@dmmh.no
 - Telefon: 73805219

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing,

Prosjektansvarleg
Gro Anita Kamsvåg

Masterstudent
Ingvild Furnes Lauvås

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Musikkens mogelegheiter i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At Ingvild Furnes Lauvås kan nytte seg av lydbandopptakar under intervjuet
- At opplysingar frå intervjuet med meg kan bli brukt i masteroppgåva, med føresetnad at opplysingane er anonymiserte.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Forenkla intervjuguide

Musikkens moglegheiter i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Problemstilling:

Kva slags erfaringar har seks spesialpedagogar med å bruke musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

Innleiande spørsmål:

- Kva meine du at spesialpedagogisk arbeid er?
- Kva tenke du skille spesialpedagogisk arbeid frå allmennpedagogikken?

Tema 1: Korleis brukar spesialpedagogane musikk i sitt arbeid (forskingsspørsmål 1)

- Kan du fortelje litt om kva slags musikalske aktivitetar du har nytta deg av i ditt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen? (kva, kor, når, rammer og struktur)
- Har du erfart at musikk ikkje har fungert som tenkt i møte med eit born før?

Tema 2: Spesialpedagogane sin legitimering i bruken av musikk (forskingsspørsmål 2)

- Kan du fortelje litt om kva som er musikkens styrker, og kva det bidrar med inn i det spesialpedagogiske arbeidet?

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide: musikk i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen

Oppstart:

- Takke
- Kort oppsummering av informasjonen i informasjonsskrivet
 - o Formål
 - o Intervjuets struktur og rammer
 - o Behandling av personopplysingar
 - o Frivillig å delta
- Signering samtykkeskjema

Problemstilling, med tilhørende forskingsspørsmål:

Kva slags erfaringar har seks spesialpedagogar med å bruke musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

- Korleis brukar spesialpedagogane musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?
- Korleis legitimere spesialpedagogane bruken av musikk i møte med born med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

Eg tenke det er naturleg å fortelje om kva du gjer, ift. spørsmåla eg stille, men gjerne utdjup svara endå meir med beskrivande praksiseksempelar slik at eg får eit bilde av korleis du arbeide :)

Innleiande spørsmål

1. Kan du fortelje litt om din utdannings- og arbeidsbakgrunn? Har du tidlegare utdanning eller erfaring med musikk? Kor lenge har du arbeidd som spesialpedagog?
2. Kva motiverte deg til å bli spesialpedagog? Kva engasjere deg mest no?
3. Kan du fortelje litt om din rolle som spesialpedagog i denne barnehagen?
4. Kva meine du at spesialpedagogisk arbeid er?
5. Kva tenke du skulle spesialpedagogisk arbeid frå allmennpedagogikken?

Tema 1: Korleis brukar spesialpedagogane musikk i sitt arbeid (forskingsspørsmål 1)

1. Kva slags aktivitetar vil du sei går innunder omgrepet musikk, når det kjem til barnehage og spesialpedagogisk arbeid?
2. Kva tenke du må til for at ein musikalsk aktivitet hamne under det spesialpedagogiske arbeidet?
3. Kan du fortelje litt om kva slags musikalske aktivitetar du har nytta deg av i ditt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen? Kva syng/spele du? Kor syng/spele du? Når syng/spele du?
4. Kan du fortelje litt om rammene og strukturen til dei ulike musikkaktivitetane du har gjennomført? Spontan-planlagd, individuelt-fellesskap?
5. Har du opplevd at nokon born er meir eller mindre mottakelege for musikk, enn andre? Kva trur du det handle om?
6. Kan du nemne nokre viktige prinsipp for deg når du skal gjere musikk saman med borna?
7. Kan du gje meg eksempel på situasjonar der du opplevde at musikken har vert nyttig i det spesialpedagogiske arbeidet?
8. Har du erfart at musikk ikkje har fungert som tenkt i møte med eit born før? Gje dømer?

Tema 2: Spesialpedagogane sin legitimering i bruken av musikk (forskingsspørsmål 2)

1. Kan du fortelje litt om kva som er musikkens styrker, og kva det bidrar med inn i det spesialpedagogiske arbeidet?
2. Kva er den viktigaste årsaka til at du vel å gjere musikk saman med borna?
3. Kan du fortelje litt om korleis du oppleve andre kollegaer og fagpersonar sine haldningar til at du vel å gjere musikk i det spesialpedagogiske arbeidet?
4. Korleis trur du borna oppleve det når du gjer musikk saman med dei? Kva slags respons får du frå borna?

Avslutning

6. Er det noko anna du oppleve er viktig og ønskje å fortelje meg om, noko eg kan ha gløymt å spørje om?
7. Takk for at du kunne stille, det har vert veldig lærerikt og engasjerande å høyre om erfaringane dine!
8. Eg vil til slutt gjenta at deltaking i prosjektet er frivillig, og om du har nokon spørsmål, eller ønskje å trekke din deltaking frå prosjektet, så er det berre å seie i frå til meg, på mail eller telefon. Kontaktinformasjon står på informasjonsskrivet du har fått 😊