

Barns opplevelser av musikkens følelesuttrykk

Hvordan opplever 5-6-åringer glad og trist musikk

Ådne Johann Vatsvåg
[kandidatnummer: 4]

Bacheloroppgave
[BHBAC3910]

Trondheim, april 2024

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



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

Hvordan opplever 5-6-åringer glad og trist musikk.....	0
Ådne Johann Vatsvåg	0
Bacheloroppgave.....	0
Forord.....	3
1.0 Innledning.....	4
1.1 Aktualisering av tema	4
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Oppgavens oppsett	5
2.0 Teori.....	6
2.1 Elementer i musikken	6
2.2 Musikk og mennesket.....	6
2.3 Musikk og følelser	8
2.4 Studere musikk og følelser: Litt historie.....	9
2.5 Studere barn og musikk.....	11
2.6 Musicking.....	12
3.0 Metode	14
3.1 Valg av deltagere	14
3.2 Valg av metode.....	15
3.3 Aksjonsforskning som metodologi	15
3.4 Metoder.....	16
3.5 Observasjon.....	17
3.6 Intervju	18
3.7 Aksjonene	18
3.8 Beskrivelse av gjennomføring	19
3.9 Musikkutvalg	20
3.10 Analyse av datamaterialet.....	21
3.11 Metodekritikk	22
3.12 Kritisk blikk på aktivitetene	22
3.13 Kritisk blikk på musikkvalget	23
3.14 Ethiske vurderinger	23
4. Analyse	26

Denne oppgaven startet ved at jeg så på hvordan musikk utenfor det vanlige sangrepertoaret i barnehagen kunne erfares av barna. Fokuset var på musikk som har som hensikt å treffe det triste.

Under analysen av datamaterialet var det noe som skilte seg ut for meg. Derfor har jeg basert funnene på et utvalg av datamaterialet, og satt det opp mot teori.	26
4.1 Funn og drøfting	26
4.2 Moll- og dur-beskrivelser: Smiley-kort	26
4.3 Tegneaktiviteten.....	28
4.4 Brøt forventingene mine	29
4.5 Assosiasjoner og tidligere opplevelser	30
4.6 Barns multimodale uttrykk.....	31
5.0 Oppsummering.....	33
Bibliografi	34

Forord

Jeg ønsker å uttrykke min takknemlighet overfor de som har bidratt til gjennomføringen av dette bachelorprosjektet. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle de ansatte på avdelingen som tok meg så godt imot og var utrolig hjelpsomme under besøkene i barnehagen.

Takk til min veileder, Thomas Nguyen, for veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke familien for deres gode hjelp i arbeidet og spesielt takk til min søster, Ingunn C. Vatsvåg, for hennes utrolige innsats med tilbakemeldinger på teksten. Jeg ønsker også å takke min samboer, som har vært en uvurderlig støtte gjennom hele denne tiden med lite søvn og mye stress.

Til slutt vil jeg takke alle deltakerne for deres tillit og entusiasme, som var avgjørende for gjennomføringen av dette prosjektet. Uten deres deltakelse og støtte ville dette arbeidet ikke vært mulig. Tusen takk!

Ådne Johann Vatsvåg

Trondheim, 24.04.2024

1.0 Innledning

Musikk har en stor plass i mitt liv og er det faget jeg er mest lidenskapelig opptatt av. Både den teoretiske forståelsen av musikk og den praktiske utøvelsen av den har vært sentrale i min personlige utforskning. Gjennom å spille musikk og fordype meg i musikkteori, har jeg opplevd gleden av å utforske hvordan ulike akkorder, melodier og rytmer skaper forskjellige følelsesmessige reaksjoner hos meg selv.

Min forståelse av musikk ble ytterligere beriket da jeg fullførte en bachelorgrad i musikkvitenskap ved NTNU hvor jeg blant annet fikk øynene opp for at mine musikkopplevelser ikke fantes i et vakuum, men må sees i sammenheng med sosiale kontekster (Rice, 2014, s. 3-8). Samtidig har jeg i barnehagesammenheng opplevd en begrenset variasjon i musikk som presenteres for og utforskes sammen med barna, noe jeg senere fikk bekreftet.

1.1 Aktualisering av tema

Hagen og Haukenes har samlet inn data og kartlagt hva som synges i barnehagene. Ut ifra dataen de har samlet opp har de laget en topp 50 liste med de vanligste sangene i barnehagen. På denne listen med 50 sanger er 48 av sangene i en dur toneart, og kun to av dem i en moll toneart (2017, s. 7). Sangen på 41. plass, «Reven rotta og grisen» og sangen på 42. plass, «Trollmors voggensang» starter og slutter begge på en grunntone i en mollakkord og er derfor i en mollskala. Historisk sett blir dur sett på som lystbetont, håpefullt og glad, mens moll blir sett på som melankolsk, trist, mystisk, lengtende, mørk, sorgfull og beroligende (Hevner, 1935, s. 103). Modal og funksjonsharmonisk variasjon er det lite av i topp 50-listen. Alle sangene i dur og selv de to moll-sangene har en diatonisk (heptatonisk) tonalitet, som sier noe om det begrensede utvalget av akkorder generelt, og mulige intervallene i melodiene (Gill & Purves, 2009, s. 1-2).

I rammeplanen står det om hvordan «Barnehagen skal la barna møte ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). Poeng som kommer opp i denne sammenhengen er blant annet tilgjengelighet og møter med mangfold av kultur og kunstneriske uttrykk og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30-31). Med en så skjev balanse mellom

de lystbetonte og triste sangene begynte jeg å stille meg spørsmål om hva barna potensielt går glipp av?

1.2 Problemstilling

Et spørsmål som det over har flere aspekter ved seg og kan angripes på mange måter. I stedet for å ta for meg et spørsmål som dekker alle aspekter ved spørsmålet har jeg i denne oppgaven heller valgt å fokusere på barnas opplevelser av tradisjonelt sett trist og glad musikk. Med bakgrunn i observasjonen fra dataen til Hagen og Haukenes (2017) har jeg valgt å begrense meg til noen musikalske grunnelementer: toneart og akkorder, med fokus på å utforske hvordan disse elementene kan påvirke barns opplevelse av musikk i barnehagemiljøet.

Problemstillingen jeg har endt opp med er:

«Hvordan opplever 5-6 åringer glad og trist musikk?»

1.3 Oppgavens oppsett

For å besvare problemstillingen, presenterer oppgaven først relevant teori som tar for seg ulike forskningsstudier og diskurser om musikk, følelser og barn. Deretter beskrives metodene som ble benyttet for gjennomføring av forskningen, før funnene analyseres og drøftes i den avsluttende delen.

2.0 Teori

2.1 Elementer i musikken

Musikk, knyttet til opplevelsen av lyd, kan deles inn i grunnelementene dynamikk, pitch/tone/tonenhøyde, kontur, rytme, tempo, tekstur og klang (Levitin, 2006, s. 14). Videre kategoriserer en organiseringen av disse til konsepter som toneart, melodi og harmoni (Levitin, 2006, s. 17). For å forklare begrepene som er essensielle i denne teksten referer tone til frekvensen av en lyd. Altså små luftbølger som treffer trommehinnen etter hverandre i et høyt tempo. Jo raskere tempo på luftbølgene jo lysere oppleves tonen (Levitin, 2006, s. 15 & 20). Melodi referer til rekkefølgen på tonene i det som kan beskrives som hovedtemaet til et stykke (Levitin, 2006, s. 17). Harmoni referer til parallelle sammensettinger av toner og forholdet mellom dem. Harmoni kan forstås som melodiens kontekst (Levitin, 2006, s. 18). Avstandene mellom tonene i melodi og harmoni kalles intervaller. Intervallene kan føles som mer behagelige, konsonerende, eller mindre behagelige, dissonerende, ut ifra hva slags matematisk forhold det er mellom frekvensene deres (Levitin, 2006, s. 32). Ut ifra kulturell tradisjon er intervallene hierarkisk organisert i utvalg toner som utgjør forskjellige tonearter (Levitin, 2006, s. 29-30). For enkelthet skyld skiller ikke denne teksten på toneart og modalitet. De vanligste toneartene i de vestlige musikktradisjonene er pentatonisk og diatoniske skaler i moll, og dur (Gill & Purves, 2009, s. 1). Dur blir beskrevet som lystbetont, håpefullt og glad, mens moll blir beskrevet som melankolsk, trist, mystisk, lengtende, mørk, sorgfull og beroligende (Hevner, 1935, s. 103).

2.2 Musikk og mennesket

I rammeplanen for barnehagen står det om musikk som en viktig del av fagområdet *kunst, kultur og kreativitet*, i tillegg til at arbeid med musiske elementer dukker opp i andre fagområder som *kommunikasjon, språk og tekst* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38-35). En kan også se en sammenheng med andre fagområder nevnt i rammeplanen gjennom arbeid med musikk. F.eks. dans i sammenheng med å «bli trygg på egen kropp, få en positiv oppfatning av seg selv og bli kjent med egne følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Fra fagområdet *kropp, bevegelse, mat og helse*, eller i fagområdet *antall, rom og form* hvor det eksplisitt står at personalet skal «bruke ... musikk ... for å inspirere barna til matematisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Det handler i stor grad om at

den musikalske utviklingen henger sammen med utvikling på mange områder (Sæther & Angelo, 2012, s. 70).

Aktiv engasjement med musikk skaper varige endringer i hjernen og øker barnas musiske kompetanse. I 2012 ble det gjort en studie av Trainor, Marie, Gerry, Whiskin og Unrau med 34 6-åringer i Canada. Studien så på utvikling i hjernen knyttet til aktiv engasjement med musikk. En gruppe lekte seg med varierte musikalske aktiviteter. Samtidig holdt en kontrollgruppe på med andre aktiviteter som kunst og boklesing, mens musikk var i bakgrunnen. I etterkant av studien så de at barna fra den aktive musikkgruppen hadde reagerte med tidligere og større hjerneaktivitet når det ble spilt av musikk i bakgrunnen. Deltagerne i musikkgruppen viste altså mer avansert toneprosessering (Ilari & Cho, 2019, s. 124-125).

Musikk påvirker menneskets mange ferdigheter, men musikk påvirker også mennesket mer helhetlig. Det er vanskelig å definere hvor grensene til begrepet *danning* går, men det handler grovt sett om hvordan mennesket utvikler alle sider ved seg selv i samspill med verden. Angelo skriver at «kanskje handler danning rett og slett om å gjøre mennesket mer menneskelig» (Sæther & Angelo, 2012, s. 127). Sagt på en annen måte handler danning om den livslange prosessen som er utvikling av egen identitet. Musikk er en del av kjernen i oss selv og vår identitet, hvor musikkopplevelser på flere måter blir utgangspunkt for opplevelser og erfaringer vi bruker i fortellingen om oss selv (Ruud, 2013, s. 45). Slik blir musikken viktig for vår forankring i tid og sted og verditilknytning. Den binder sammen opplevelser og hendelser i livet, og når vi husker tilbake gjennom musikken kommer inntrykk av tid og sted tilbake (Ruud, 2013, s. 46 & 199). Vi ser f.eks. dette hos noen der demens og alderdom visker ut minner og slik deres identitet. I flere tilfeller gjenkaller de minner og styrker identiteten gjennom musiske erfaringer (Ruud, 2013, s. 47).

Den refleksive egenskapen musikk har på minner og identitet gjør at en også kan skape minner av tilfeldige hendelser. Ved å lytte til musikk vi har et forhold til vil en del av vår personlige biografi sette hendelsen sammen med ens tidligere erfaringer (Ruud, 2013, s. 201). Dette fungerer nettopp fordi vi tolker musikken gjennom kroppen og visuelle forestillinger (Ruud, 2013, s. 68). Denne sammenheng mellom minner, identitetsbygging og musikk handler i stor grad om følelser (Ruud, 2013, s. 65 & 99).

Følelser er kognitive og kroppslige prosesser som sier oss noe om hvor vi befinner oss i forhold til oss selv og andre. Følelser og emosjoner brukes gjerne om hverandre, men det er verdt å merke seg at emosjoner referer til endringer i hjernen og kroppen, mens følelser referer til persepsjonen av disse (Ruud, 2013, s. 99).

2.3 Musikk og følelser

Drugli beskriver hvordan det i de senere årene har blitt et stort fokus på barns språk, lek, læring og medvirkning, mens det har vært mindre vekt på den emosjonelle utviklingen (Drugli, 2018, s. 73). De emosjonelle sidene ved musikk kan være en av de viktigste grunnene til musikk i barnehagen. Både ved følelsesinntrykk og uttrykk i samspill med musikk (Vist, 2009, s. 185 & 198). I barnehagens kontekst brukes musikkens følelsesuttrykk f.eks. når en synger vuggesang for å roe barn ned før soving eller musikk med høy energi for å få i gang bevegelse og dans hos barna (Vist, 2018, s. 512). Musikk er også påvist å øke empati både hos voksne og barn (Kulset, 2018, 55-58).

Begrepet estetikk er tett knyttet til musikk. Originalt med utgangspunkt i det greske ordet aisthesis som betydde sanser, sansing eller følelser, som på 1700-tallet ble utviklet av Baumgarten til ordet estetikk. Da med vekt på erkjennelsen av det sanselige (Malmanger, 2000, s. 7-8). Vi kan for eksempel se dette i hvordan barn har en medfødt emosjonell sensitivitet knyttet til lyder produsert av andre. Det er gjort eksperimenter hvor spedbarn blir presentert for bakgrunnsmusikk til de begynner å ignorere den. Så, med en liten toneendring i melodien reagerer spedbarna og snur seg mot lydkilden (Vist, 2018, s. 504-505). Barn kan også være født med absolutt gehør, som gjør dem i stand til å vite akkurat hvilken tone som spilles uten referanser tilgjengelig (Vist, 2018, s. 505-506). Spedbarn har også en større evne enn voksne til å forstå eksentriske rytmer, men i tilfeller med deres gehør og rytmeforståelse er dette noe som relativt fort blir dårligere om det ikke opprettholdes. Dette har blitt testet med et rytmeeksempel hvor det gikk seks måneder der spedbarna ikke fikk høre østeuropeiske rytmer. Resultatet var at det ble mer snevert hva slags rytmer de kjente igjen. Men med to uker eksponering igjen etterpå fikk de tilbake deres tidligere ferdigheter. Barna sin utvikling er altså avhengige av en kultur som verdsetter slik variasjon for at barna skal kunne beholde og utvikle sine musiske ferdigheter (Vist, 2018, s. 506).

Musikkopplevelser åpner for følelser som en ikke ofte får kjent på og uttrykt. Slik kan musikk vedlikeholde og tilgjengeliggjøre følelser i en selv og dermed bli mer tilgjengelig i forhold til andre (Vist, 2009, s. 192-195). Ved å utvikle evnen til å legge merke til og gjenkjenne følelsesreaksjoner utvikler en samtidig evne til å tolerere følelsene som kommer, la dem virke i en og slik utvikle følelsesmessig robusthet (Ruud, 2013, s. 101). Vist (2018) argumenterer for at musikkens relasjon til emosjonell intelligens også kan virke på andre typer følelseskunnskap som emosjonell forståelse og refleksjon, ekspressivitet, følelsesregulering og emosjonelt samspill (2018, s. 510-511). Disse følelsesmessige kvalitetene i musikkopplevelsene er med på å bidra til den sosiale kompetansen senere i livet (Vist, 2018, s. 504-505).

2.4 Studere musikk og følelser: Litt historie

Musikken i barokken på 1600-tallet hadde som funksjon å forsterke følelsene uttrykt i tekst eller handling. Spesielt er dette tydelig ved den tidens oppvekst og utbredelse av operaen som dominerende musikkjanger (Cook & Dibben, 2010, s. 47). Også på 1700-, og 1800-tallet var vokalmusikken den sentrale meningsbærende musikken med dens forsterkende effekt til det verbale. Instrumentalmusikken på den tiden var sekundær i forhold (Cook & Dibben, 2010, s. 47). I løpet av 1800-tallet var det en økning i instrumentalmusikk og midten av århundrene har blitt beskrevet som et paradigmeskifte hvor musikkens følelsesuttrykk ikke bare beskrev følelser til konkrete situasjoner, men noe abstrakt og spirituelt. (Cook & Dibben, 2010, s. 48). Dette varte ikke alt for lenge før en igjen prøvde å beskrive de følelsene som lå i musikken med veldig konkrete menneskelige følelser og situasjoner. F.eks. beskrev Wagner Beethovens niende symfoni som at Beethoven prøvde å strekke seg ut av ensomheten døvheten hans satt ham i (Cook & Dibben, 2010, s. 50). Denne måten å lete etter musikkens iboende følelser og artistenes følelsesuttrykk har ikke endret seg i vår moderne tid heller (Cook & Dibben, 2010, s. 50). Mye av forskningen på dette sikter på å finne ut av hvilke følelser kan konsekvent bli uttrykt gjennom musikk og hvilke musikalske strukturer som står bak de opplevde følelsesuttrykkene (Gabrielsson & Lindström, 2010, s. 367).

Det er gjort en god del forskning på følelsesreaksjoner på musikk med bruk av ulike metoder med fokus på forskjellige musiske elementer (Gabrielsson & Lindström, 2010, s. 369-376). Smith og Williams gjorde i 1982 en studie på det emosjonelle aspektet til

intervaller. Forsøkene fant sted i Sør-Afrika hvor deltagerne, barn, skulle tegne representasjoner av intervallene. Svarene var i tråd med forventningene hvor de konsonerende intervaller ble beskrevet med mer positive og stabile tegninger, mens dissonerende intervaller som mer ubehagelige (Gabrielsson & Lindström, 2010, s. 375).

Det er også gjort en studie av Heinlein fra 1928 hvor deltagere ble presentert akkorder i dur og moll, og ble bedt om å beskrive uttrykket til de forskjellige akkordene ved et utvalg adjektiver som skulle gjenspeile de forskjellige modalitetene. Heinlein la fokuset på at det i dette forsøket ikke var noen som responderte med alle riktige svar i henhold til antagelsene om akkordene. Analysen hans fokuserte derfor mer på hvordan andre musiske aspekter påvirket følelsene. Akkorder med høyere dynamikk og lysere tonehøyder oftere ble respondert med glade adjektiver, mens roligere dynamikk og mørkere tonehøyde oftere ble respondert med det motsatte. I 1985 reanalyserte Crowder dataen og fant ut at selv om ingen av deltagerne fikk alt riktig stemte majoriteten av svarene overens med antagelsene (Gabrielsson & Lindström, 2010, s. 375-376).

Hevner (1935) argumenterer for at det er elementer ved musikken som påvirker dets følelsesuttrykk, på samme måte som det er antatt moll og dur gjør i lik eller større grad enn modalitetene selv (1935, s. 103-104). F.eks. kan et stykke med dur-modalitet bli beskrevet som trist grunnet lav dynamikk og tempo. Dette, mener Hevner, er grunn til at det er umulig for de som gjennomfører eksperimenter å få stabile og valide resultater. Hun ser eksempelvis dette opp mot Heinleins forskning beskrevet over og kritiserer spesielt konklusjonen hans om at de antatte følelsesuttrykkene til moll og dur er feil da han ikke har tatt til betraktningen andre kontekstuelle påvirkninger enn dynamikk og tonehøyde (Hevner, 1935, s. 104).

I nyere tid har det blitt gjort flere studier på modalitet med utgangspunkt i moll som trist og dur som glad. Kastner og Crowder utførte en studie i 1990 med deltagere fra barnehage til barneskole med smilefjes med varierende uttrykk glad og trist. I studien kom de frem til at til og med de yngste deltagerne på 3 år hadde et resultat som i stor grad stemte med disse assosiasjonene. (Gabrielsson & Lindström, 2010, s. 382). Tre andre lignende studier av Gerardi og Gerken i 1995, Gregory, Worrall og Sarge i 1996 og Della Bella et al. i 2001 kom frem til det samme for deltagere i barneskolealder og unge voksne, men ikke for

deltagerne i alderen 3 til 5 (Gabrielsson & Lindström, 2010, s. 382). Totalt sett på de fire studiene er resultatet for barnehagebarn usikker (Gabrielsson & Lindström, 2010, s. 382).

2.5 Studere barn og musikk

Studier på barn og musikk har ofte fokusert på å finne universelle teorier. Et tradisjonelt syn på barns inkompetens og fokus på deres utvikling får barnas egne stemmer tiett (Emberly, 2019, s. 142). Dette henger sammen med tradisjonell utviklingspsykologi som så på barns utvikling gjennom en teoretisk universalisme. Barna ble ikke sett på som egne subjekter, *human beings*, men som *human becomings*, uferdige mennesker. Dette objektive synet på barn har fått stor betydning for vår forståelse for barns mentale prosesser blant annet gjennom fra Piagets kognitive psykologi (Glaser, 2018, s. 13 & Glaser, 2018, s. 32).

I nyere tid har diskursen om barns musikkutvikling blitt mer nyansert, der delingen av kunnskaperfaringer fra voksne til barn er dynamiske og varierende prosesser, preget av mange forskjellige faktorer. Barna blir påvirket av de mange musiske tradisjoner og normer de blir eksponert for og interagerer med, og blir selv drivere i deres egne komplekse musikkverden. Barn er ikke like og interagerer og erfarer mening i musikk forskjellig og varierende gjennom sine liv, så forskning på barn og musikk må sees i sammenheng med deres eget syn på musikk i eget liv (Emberly, 2019, s. 139).

Disse nyere perspektivene på barn og musikkforskning har likhet med en annen psykologisk retningen som skilte seg fra den tradisjonelle utviklingspsykologiens universelle syn på utvikling. Dette gjelder sosialkonstruktivismen med sin viktigste teoretiker Vygotskij (Glaser, 2018, s. 32). Vygotskij sine teorier med utgangspunkt i det kulturelle og sosiale står sterkt i moderne pedagogikk. Han mente at barns utvikling var et resultat av deres sosiale samspill. Utviklingen skjer på to nivåer. Den foregår gjennom det som kalles eksternalisering, innenfra og ut, og internalisering, utenfra og inn. Altså er innflytelsene fra omgivelsene avgjørende for barnets utvikling, men at dette skjer i samspill med barnet selv (Glaser, 2018, s. 32-33).

Det er gjort hel del forskning på variasjoner, musikktradisjoner og barn, men det som ofte blir utelatt er å se på variasjonene på barn innad i et samfunn (Emberly, 2019, s. 140-141). Etnomusikologer mener at det trengs kunnskap fra studier på barns musiske liv både i lokale og globale samfunn og at slike studier bør ta utgangspunkt i førstehåndserfaringer

(Emberly, 2019, s. 141). Det er da kunnskap hentet fra barn og ikke om barn som blir essensielt (Emberly, 2019, s. 140-141).

2.6 Musicking

For å betrakte barn som selvstendige subjekter i sammenheng med musikk, må man se på diskursen om musikk i seg selv. På samme måte som synet på barnet som subjekt endres, endrer synet på musikk seg (Vestad, 2019, s. 210). Det finnes ikke en universelt akseptert definisjon på hva musikk er. Definisjonene avhenger av kulturell kontekst og diskurs. I noen kulturer inneholder ordet for musikk synging og dansing, mens det i andre kulturer kun refererer til instrumentalmusikk (Rice, 2007, s. 6). Christopher Small fanget det relasjonelle møtet med musikk med uttrykket *musicking*, som refererer til det å utøve musikk. Begrepet innebærer alt fra øving på instrument alene, til å spille konsert med andre, til å lytte til musikk. Også dansing faller under begrepet *musicking* (Young & Ilari, 2019, s. 9). Vi kan se en sammenheng mellom forståelsen av *musicking* som aktivitet blant annet i forskning som viser at når en ser noen synge eller spille et instrument på film, agerer hjerneaktiviteten på samme måte som om det var deres egne utøvelse (Ruud, 2013, s. 67-68). Small's definisjon har gjort det lettere å betrakte barns musikalske utøvelse, da barns musiske væremåte er kompleks og må ofte forstås som multimodal og flytende musikkskaping. Small mente at *musicking* er relasjonelt, og dette perspektivet kan treffe barns ofte multimodale musiske utøvelse, noe som fort kan bli utelukket i et forsøk på å forstå barn og musikk separat (Young & Ilari, 2019, s. 9-10).

Legitimering av musikken skjer ofte gjennom å se på dens nytteverdi for utenforliggende fag og kunnskap. For eksempel gjennom dens evne til å bidra til språkstimulering, utvikle konsentrasjonsevne eller styrke motorisk utvikling. Allikevel argumenterer blant annet Sæther og Angelo (2012) for at nytteverdiene til musikken er sekundære (2012, s. 131-132). Egenverdien til musikk kan knyttes til dens estetikk, altså sanselige opplevelser (Sæther & Angelo, 2012, s. 19). Musikken som objekt blir dermed ikke det viktige, men møtet med den (Sæther & Angelo, 2012, s. 20).

Møtet med musikk er det i de aller fleste tilfeller voksne mennesker bringer inn i barns liv (Young & Ilari, 2019, s. 7). Når man interagerer med barn og musikk, åpner vi for muligheter, men legger også tøyler på hvordan barn forstår sitt musikalske jeg. Deres

musikalske verden blir preget av samtaler og bekreftelse fra de rundt dem (Vestad, 2019, s. 203 & 219). Det viktigste for barns musikalske utvikling er derfor å støtte deres musicking gjennom musikalsk tenkning, estetisk utforskning og kreativitet. Og det kanskje viktigste er å lytte etter og bekrefte deres meninger om musikk (Vestad, 2019, s. 219).

3.0 Metode

3.1 Valg av deltagere

Deltagerne ble valgt av flere årsaker. Først og fremst hadde jeg vært på deltagerens avdeling tidligere, under min barnehagepraksis. Derfor hadde jeg oversikt over hvem som var der, og over avdelingens rutiner.

I valget av deltagere brukte jeg et målrettet utvalg. Dette er vanlig i kvalitativ forskning så lenge en ikke prøver å finne målbare svar som hvor mange, eller hvor ofte (Merriam & Tisdell, 2016, s. 96). Avdelingen var en storbarnsavdeling, som var en fordel ettersom forskningen skulle ta for seg forsøk hvor barna måtte uttrykke erfaringene sine med ganske abstrakte fenomen. Dette fordret at de hadde et ganske godt språk, først og fremst for å kunne forstå oppgaven best mulig, men også med tanke på formidlingsevne. Av den grunn valgte jeg også å jobbe med deltagere i alderen 5-6 år. På avdelingen var det en 5-åringsgruppe på 8 barn. I første omgang tenkte jeg å ha alle 8 som deltagere, men av årsaker som sykdom og endring spå tørrelse på barnegruppene underveis endte jeg opp med å ha med 6 deltagere på forskningsprosjektet. En måte å finne antall deltagere og samlinger i kvalitativ forskning er når et datagrunnlag har nådd redundans. Altså at en har nok datamateriale til å se at muntlig respons eller observert adferd gjentar seg nok ganger til å gi innsikt. Dette er det vanskelig å vite noe om på forhånd av forskningen (Merriam & Tisdell, 2016, s. 101). Med tanke på størrelsen på denne studien ble det derfor valgt 4 samlinger. Deltagerne ble delt i samlingene vilkårlig med utgangspunkt i tilstedeværelse i barnehagen på de gitte dagene og med tanke på hvem som hadde vært på tidligere samlinger. Under første samling var det 4 deltagere, mens jeg i de neste kuttet det ned til 2. Dette for å gjøre det lettere å holde fokus for meg og deltagerne. To av deltagerne ble altså kun med på første runde, de to første samlingene, mens resten var med på én hver.

På et fast tidspunkt i løpet av dagen hadde avdelingen en gruppedeling hvor barna ble delt inn i mindre grupper for å engasjere hver sine voksenstyrte aktiviteter. Dette var et ypperlig utgangspunkt for å gjennomføre min forskning uten å ta barna ut av sin vandte hverdag.

3.2 Valg av metode

Problemstillingen «*Hvordan opplever 5-6-åringer glad og trist musikk?*» er et relativt åpent spørsmål og stiller ingen krav til hvordan eller i hva slags medium svarene skal kunne oppstå. Erfaringer er også vanskelig å kvantifisere uten å gjøre de veldig kategorisk generelle. Derfor mener jeg det er mest naturlige å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning fokuserer på menneskers erfaringer og hvordan de tolkes (Merriam & Tisdell, 2016, s. 5-6). Med en kvalitativ forskningsmetode er det også lettere å plukke opp nyanser og være åpen for uforutsette innspill da metodens innhenting av data og analyse er dynamiske prosesser (Merriam & Tisdell, 2016, s. 195). Denne oppgavens formål blir å samle data for videre teorier eller/og hypoteser, og slik blir oppgaven en induktiv prosess (Merriam & Tisdell, 2019, s. 17). Ved å se på følelsesopplevelser knyttet til musikk er det snakk om subjektive inntrykk. Hvordan en formulerer og uttrykker disse følelsene igjen vil også kunne være forskjellig. For å ha metoder som kan plukke opp varierte uttryksformer har jeg valgt å benytte meg av aksjonsforskning som metodologi. Metodene for innhenting av data kan klassifiseres som både intervju og observasjon.

3.3 Aksjonsforskning som metodologi

Med subjektive opplevelser som skal dokumenteres og det praktiske som også skal gjennomføres mener jeg aksjonsforskning vil være den beste metoden for å svare på problemstillingens spørsmål. Aksjonsforskning er ikke en metode, men en metodologi. Altså er det en forskningspraksis som inneholder flere forskjellige metoder (Bøe & Thoresen, 2017, s. 62).

Ofte forstås aksjonsforskning som en metodologi for å forbedre en enkelt institusjon innenfra. Da bruker en gjerne begrepet aksjonslæring (Bøe & Thoresen, 2017, s. 55). Dette blant annet for å undersøke makt og diskurser i barnehagen (Bøe & Thoresen, 2017, s. 69). Jeg argumentere for at denne forskningsmetodologien jeg arbeider med skiller seg fra aksjonslæring da jeg har gått inn i en barnehageinstitusjon med en problemstilling utefra og uten å søke å forbedre den institusjonen spesielt. Selv om datamaterialet her kommer fra subjektive perspektiv fra denne barnehagens kontekst stiller problemstillingen et generelt spørsmål hvor denne konteksten fungerer som et vilkårlig utvalg.

Aksjonsforskningen som metodologi som har aksjonen i fokus. Altså er det en praksis eller situasjon knyttet til handling som studeres (Bøe & Thoresen, 2017, s. 54). Selv om problemstillingen ikke direkte knytter seg til konkret handling eller situasjon stiller den spørsmål som potensielt kan gi informasjon som på sikt kan bli kunnskap som endrer praksis. Handling er også et sentralt punkt i selve forskningsmetodene. Både med tanke på lytting som musicking og med tanke på rangering av smiley-kort og tegning som aktiviteter. Handling står allikevel ikke alene.

I kvalitativ metode er det også fordelaktig å analysere data underveis i forskningsprosessen for å kunne tilspisse den underveis (Merriam & Tisdell, 2016, s. 197). Dette samsvarer med Lewins, grunnlegger av aksjonsforskningsbegrepet aksjonsforskningsmodell som omhandler fire punkter: planlegging, gjennomføring av handling, observasjon og refleksjon. Disse fire gjentar og utvikler seg i en spiralmosjon for å finne nye tanker, temaer og forbedring (Bøe & Thoresen, 2017, s. 54-55). Young & Ilari (2019) forklarer at i studier om barn og musikk er det viktig at metodene oppmuntrer barna til å uttrykke sine egne perspektiver på musikken (2019, s. 15). Aksjonsmodellen vil kunne være en slik måte å utvikle de gode metodene på.

3.4 Metoder

Aksjonsforskningen stiller få krav til hva slags metoder som kan og ikke kan brukes og det finnes mange måter å gjennomføre aksjonsforskningen på (Bøe & Thoresen, 2017, s. 65). Merriam og Tisdell (2016) beskriver at observasjon skiller seg fra intervju på to måter. For det første foregår observasjoner i en setting hvor det emnet som ønskes å utforske forekommer mer naturlig fremfor en setting designet for intervjuet. For det andre ser dataen fra observasjoner på førsthåndserfaringer ved et fenomen, mens intervjuet tar for seg andrehåndserfaringer (2016, s. 137). Denne forskning faller et sted imellom observasjon og intervju da den ikke passer med skillet beskrevet over og har elementer fra begge metodene.

Samlingene hvor datainnhenting fant sted var i en kjent kontekst for barna hvor det som skulle utforskes var deres reaksjoner og tanker om lytteeksemplene. Jeg hadde laget en setting designet for lytteaktivitetene, men innenfor den daglige gruppedelingen med voksenstyrt aktivitet. Dataen jeg satt med i etterkant av gjennomført besøk var av

andrehåndserfaringene til deltagerne i form av muntlige svar på hva de følte om musikken blandet med mine førstehåndserfaringer med de dynamiske prosessene det var gjennom samtale, lytting og tegning.

I kvalitativ metode er det vanlig å benytte seg av flere former for data for å berike og styrke datamaterialet i det som kalles triangulering (Postholm, 2010, s. 132). Denne studien triangulerer med variasjon i aksjoner og metoder. Metodene trianguleres også med vitenskapsteori hvor forskjellige teorier understøtter funn og i helhet studien (Postholm, 2010, s. 132).

3.5 Observasjon

Observasjonsmetoden deltagende observasjon ble hovedmetoden for forskningen da jeg både spilte for barna og stilte spørsmål og samtalte rundt svar, tanker og tegninger. Metoden kan klassifiseres under det «Observer as participant» (Merriam & Tisdell, 2016, s. 144), da deltagerne vet om forskningen og at forskeren observerer. Forskeren er delaktig selv, men ikke som deltager (Merriam & Tisdell, 2016, s. 144-145).

Under samlingene hadde jeg en opptaker for å ta opp samtalene mellom deltagerne og meg, og mellom deltagerne selv. Da jeg var aktiv i samtale hvor jeg lyttet etter barnas perspektiver og spilte piano kunne jeg med opptakeren få råmateriale uten å måtte fokusere på og skrive observasjonene selv. Jo mer som blir beskrevet og jo mer en får med i det rå datamaterialet, jo lettere blir det å analysere data (Merriam & Tisdell, 2016, s. 149). Observasjonen er allikevel avhengig av minner da samtalene ikke var den eneste modaliteten for observasjon. Her kom også opptaket meg til gode da det å høre på opptak en selv er med på skaper nyanser og styrker minnet (Tjora, 2021, s. 116).

Å lytte til barn handler om mer enn bare tolking av det auditive. Det handler om å være åpen og mottakelig for alle måter barna engasjerer seg på, enten det er gjennom tale, kroppsspråk, bevegelse eller andre modaliteter. (Young & Ilari, 2019, s. 11). Observasjonene ble en metode fokusert på mer enn bare samtalene. Jeg observerte aktivitetene, tegningene, interaksjonene mellom deltagerne og interaksjon mellom deltager og tegningene. Dette ble spesielt viktige i samspill med den siste tegneaktiviteten for å kunne stille spørsmål ved deltagerens tegninger og intensjoner.

Konteksten for forskningen kan påvirke deltagerne og derfor også datamaterialet. Ved å bruke observasjon som metode får en også innsikt i kontekst, hendelser eller andre faktorer som kan være med på å påvirke datamaterialet (Merriam & Tisdell, 2016, s. 139). Jeg valgte derfor å holde samlingene som en del av gruppedelingene til avdelingen. Slik håpet jeg på å lage en kontekst hvor deltagerne var komfortable, og dermed forhåpentligvis senke terskelen for deltagerne til å dele sine egne perspektiver.

3.6 Intervju

Intervjuets form ligger et sted mellom semistrukturert og ustrukturert. Ustrukturerte intervjuer er hovedsakelig brukt når forskeren vet for lite om et fenomen til å stille presise spørsmål. Det brukes ofte i samspill med observasjonsmetode for å kunne stille mer presise spørsmål i videre intervjuer. (Merriam & Tisdell, 2016, s. 111). Ustrukturerte intervjuer er sjeldent brukt som eneste metode og det er generelt vanlig å blande de forskjellige formene for intervjuer (Merriam & Tisdell, 2016, s. 111). Jeg planla ingen av spørsmålene før samlingene og var åpen for de forskjellige innspill som kunne komme etter at deltagerne hadde hørt på lytteeksemplene. Allikevel gjorde oppsettet på samlingene, blant annet introduksjonen og bruken av smiley-kort, samt at jeg lette etter noenlunde de samme svarene fra de forskjellige deltagerne, at det ble noen spørsmål som ble relativt like hverandre i alle samlingene.

3.7 Aksjonene

Forskningsmetodene jeg har brukt har vært observasjon og intervju rundt praktiske aktiviteter knyttet til lytting av musikkseksemplere. Metodene i seg selv var avhengige av materialet og de planlagte aktivitetene deltagerne interagerer med.

Aksjonene jeg har brukt har utviklet seg i samsvar med aksjonsforskningsmodellen uten å endre grunnkonseptet med lytting og respons på lytteeksemplene.

Alle samlingene bestod av en introduserende del før lyttingen starter. Da fikk barna høre oppgaven og ble presentert for forskjellige smiley-kort. Disse skulle representere følelser, men det var barna selv som beskrev hvilke følelser smiley-kortene representerte. I alt var det en variasjon på fem forskjellige kort, som endte opp med å representere følelsene glad, trist, redd, forvirret/ rart og sint. Kortene hadde to funksjoner: å fungere som hjelp til å formulere følelsesopplevelsen av stykkene, og å knytte en abstrakt oppgave til noe fysisk og praksis.

Etter introduksjonen spilte jeg stykkene og stilte spørsmål om hva barna syntes det følte ut som. Jeg introduserte ikke stykkene med noe annet enn å kalle dem sang nr. 1, sang nr. 2 og sang nr. 3 for å ikke påvirke deres meninger om dem på forhånd.

De to siste samlingene hadde også en del med en ekstra aktivitet. Etter at jeg hadde hørt hva barna syntes om uttrykket til stykkene, ba jeg dem om å tegne noe som kunne passet med stykkene. Metoden ble at jeg spilte stykkene etter hverandre i en loop. Barna skulle så tegne på den riktige tegningen som tilhørte stykket som spiltes av mens stykket spiltes av. Altså tegnet barna tre tegninger som de rullerte på å tegne på uti fra hvilket stykke de ble lyttende til. Tegneaktiviteter kan fungere i en rekke sammenhenger og i mange forskjellige kontekster. Det er også fordelaktig ved at det multimodale materialet mellom tegning og tale kan gi mer innsikt (Bøe & Thoresen, 2017, s. 106-107).

I tillegg la jeg til en kort aktivitet helt på slutten av første samling hvor barna skulle beskrive dur-, moll-, og dim-akkorder, og på slutten av den andre samlingen hvor jeg spilte *bæ bæ lille lam* på slutten. Dette for å se stykkene mine opp imot enkelt akkorder og en enkel sang barna kjente godt til.

3.8 Beskrivelse av gjennomføring

I alt var det fire besøk i barnehagen, delt opp i to omganger. Gruppene hadde et antall på 2-4 barn. Alle samlingene startet kl 09:45 med en varigheten på ca. 30 minutter.

De to første samlingene introduserte jeg oppgaven og hvorfor jeg ønsket å gjennomføre den med deltagerne. Før vi begynte med selve oppgaven stilte jeg spørsmål rundt hva slags følelser de kunne navnet på, når de kunne oppstå og hvordan de kjentes ut. Jeg tok frem smiley-kortene og ba deltagerne gi dem en følelse hver. Under oppgaven ble deltagerne bedt om å høre på stykkene som jeg spilte på piano, og om å kjenne på hva slags følelsesuttrykk stykkene hadde. De kunne koordinere dette med smiley-kortene, noe de fleste gjorde. Jeg spurte deltagerne en etter en, etter hvert gjennomførte lytteeksempel. På slutten av samlingene spilte jeg også av diverse moll-, dur-, og dim-akkorder for å høre om barna syntes de hørtes triste eller glade ut.

De to neste samlingene startet likt, men i et hurtigere tempo. Denne gangen spilte jeg av stykkene fra en høyttaler og observerte deltagerne mens de gjorde seg opp en

mening. Denne delen av samlingen fikk jeg til å gå mye fortere enn de første samlingene. Etter gjennomførte lytteeksempler la jeg frem et ark til hver og ba deltagerne tegne en tegning som kunne beskrive stykket eller passe til stykket. Arkene var delt i tre og deltagerne ble bedt om å kun tegne på den delen av arket som skulle beskrive stykket som ble spilt av mens den ble spilt av. Imens barna tegnet snakket vi om hva og hvorfor de tegnet det de tegnet. I etterkant av aktiviteten avsluttet vi med å gå igjennom en og en deltagers tegning hvor jeg stilte spørsmål rundt tidligere samtaler, tegningene i seg selv og intensjonene bak.

	Antall deltagere	Aktivitet	Lyttemateriale
Samling 1	3 deltagere	Lytting med smiley-kort	Live akustisk piano
Samling 2	2 deltagere	Lytting med smiley-kort	Live akustisk piano
Refleksjon og planlegging			
Samling 3	2 deltagere	Lytting med smiley-kort etterfulgt av tegneaktivitet	Midi-versjon av stykkene
Samling 4	2 deltagere	Lytting med smiley-kort etterfulgt av tegneaktivitet	Midi-versjon av stykkene

Tabell 1. Oversikt over samlingene, Trondheim 16. april 2024.

3.9 Musikkutvalg

Problemstillingen stiller krav til at barna må få erfare, eller i det minste ha erfart tradisjonelt sett glad og trist musikk ,og for å beskrive erfaringer rundt forskjeller må disse også bli satt opp imot hverandre på noe vis. Den beste måten jeg ser å gjøre dette på er å bringe inn musikkeksempler som en del av forskningen. Som nevnt tidligere hadde jeg valgt å fokusere på noen utvalgte musikalske grunnelementer. Utfordringen med å fokusere på noen i denne sammenhengen var at jeg måtte prøve å ekskludere variasjon i de andre grunnelementene mellom stykkene. Derfor fant jeg ut at det var mest hensiktsmessig å komponere stykker selv som kun var forskjellige i toneart og akkorder. I tillegg til de to stykkene lagde jeg en tredje versjon som verken skulle inneholde diatonisk moll eller dur toneart og funksjonsharmonikk for å se hvordan barna responderte på denne i forhold til de to andre. Stykkene ble skrevet for piano da det er mitt hovedinstrument og for å få en lik instrumentering på stykkene. De ble også komponert med et estetisk uttrykk som var i tråd med mitt uttrykk. Altså komponerte jeg stykker som i tillegg til å passe med moll-dur-konseptet skulle være en estetisk opplevelse for deltagerne.

Etter de to første samlingene skrev jeg om stykkene til digitale MIDI stykker med forskjellig instrumentering. Der la jeg til variasjon i klang og akkompagnerende lydeffekter. Det var det to grunner til. For det første ønsket jeg å kunne observere deltagerne bedre mens de lyttet til musikken, noe som viste seg å være vanskeligere å gjøre mens jeg spilte selv enn forventet. For det andre ønsket jeg å se på hvordan svarene potensielt endret seg med endringer i noen andre musiske grunnelementer.

3.10 Analyse av datamaterialet

Etter som kvalitative metode dynamisk søker svar som kan varier på forskjellige vis, vil analysen av datamaterialet utrolig viktig. Analyseprosessen kan beskrives som klassifisering og tolkningsarbeid av språklig og visuelt/auditivt materiale (Merriam & Tisdell, 2016, s. 195). Analysen av datamaterialet ble en tredelt prosess hvor den første delen ble en kategorisk konstruksjon eller åpen koding av muntlige tilbakemeldinger på følelsesuttrykkene til stykkene (Merriam & Tisdell, 2016, s. 204). Den andre delen tok utgangspunkt i å hente ut fenomen som skilte seg ut og lete etter mønstre i datamaterialet på tvers av aksjonene. Denne typen koding kalles gjerne analytisk koding og handler om tolking og refleksjon rundt mening (Merriam & Tisdell, 2016, s. 206). Den siste delen av analysen var å se funnene fra de første opp imot teori kalt triangulering (Merriam & Tisdell, 2016, s. 245).

Deler av datamaterialet er målbare ved hvor mange som uttrykket at et stykke hang sammen med en viss følelse. Dette ble analysert sammen med andre uttrykk og uttrykksformer gjennom tolkningsarbeid i samspill med teori. Ved dette kan en argumentere for at metoden er en blanding av kvantitativ og kvalitativ metode i en «convergent design» (Merriam & Tisdell, 2016, s. 46) med hovedvekt på den kvalitative delen.

Ettersom problemstillingen er relativt åpen har jeg valgt noen temaer jeg opplevde som mest fremtredende i datamaterialet. Det vil si at jeg aktivt valgte å ikke fokusere på flere mulige faktorer som påvirker hvordan barn interagerer med, for eksempel kjønna perspektiv eller variasjon i kulturelle bakgrunner. (Young & Ilari, 2019, s. 12-14). I stedet tok jeg ut eksempler fra datamaterialet og satt dette sammen med annen data og teori.

Triangulering som strategi for validering av forskning kan deles inn i fire kategorier. Triangulering av metoder, datakilder, undersøkelser, og teoretiske kilder (Merriam & Tisdell, 2016, s. 244). Som nevnt over har jeg valgt å triangulere forskningsmetodene mellom

observasjon, intervju og teori. I tillegg til metodene har jeg valgt å triangulere aksjonene mellom smiley-kortene og tegninger. Jeg har også triangulert datakildene ved å ta utgangspunkt i to grupper på to forskjellige dager etterfulgt av de samme to gruppene på to forskjellige dager to uker etter første runde.

3.11 Metodekritikk

Av både praktiske og etiske hensyn er det avgjørende å kritisk vurdere metodene som brukes i forskningen. Forskningen er utført av enkeltpersoner, og dataene som samles inn, vil uunngåelig være påvirket av deres tolkningsarbeid og seleksjon (Merriam & Tisdell, 2016, s. 242). I denne oppgaven har jeg valgt å vektlegge noen punkter fremfor noen andre.

Noe som kanskje blir ekstra viktig ved aksjonsforskning er å se på forskerens påvirkning på og av forskningsprosessen gjennom en strategi kalt refleksivitet (Merriam & Tisdell, 2016, s. 249). Det går i hovedsak ut på å belyse forutinntatthet gjennom etablering av vitenskapelig syn og gi innsikt i hvordan en har kommet frem til en gitt konklusjon (Merriam & Tisdell, 2016, s. 249 & Bøe & Thoresen, 2017, s. 63).

3.12 Kritisk blikk på aktivitetene

Valget av å bruke smiley-kortene hadde både fordeler og ulemper med seg for datamaterialet. Fordelen er at det fungerer som et støtteapparat for deltagerne når de skal sette ord på følelsene knyttet til musikk, men akkurat det samme er en ulempe. At smiley-kortene var til stede som en del av oppgaven kan ha påvirket hva slags følelser barna lette etter i den krevende abstrakte oppgaven, og slik begrenset mulige beskrivelser av følelsesuttrykket til stykkene. Jeg var også med å introdusere kortene noe som kan ha påvirket valget av smiley-kort og følelsesbeskrivelser ut ifra ordbruken rundt dem. En utfordring som dukket opp i analysen var med hvor mange smiley-kort som ble brukt til å beskrive stykkene. De tre første samlingene la jeg ingen begrensninger for hvor mange hver deltager kunne velge for å ikke legge for mange føringer og slik påvirke barnas meninger. Dette førte til at det var stor variasjon i antallet smiley-kort på hvert stykke. Noe som igjen gjorde sammenligningen mellom vestlig konsensus rundt følelsesuttrykket til moll og dur noe utydelig.

Tegneaktivitetene hadde som nevnt flere fordeler med seg, men også aspekter en bør tenke kritisk over. Tegningene trenger ikke å egentlig samsvare med oppgaven og kan fungere som en enkel og trygg måte for deltagerne å gjennomføre aktiviteten på uten å egentlig ha engasjert den. I og med at deltagerne tegnet sammen i par er det mulig at noen har påvirket og kopiert hverandre og slik gått vekk ifra sine beskrivelser av de individuelle opplevelsene (Smith, Dockett & Bottrell, 2015, s. 106-107).

3.13 Kritisk blikk på musikkvalget

Selv om stykkene var selvkomponert til oppgaven var det flere ting som kan ha gjort det vanskeligere for barna å beskrive forskjellene i stykkenes følelsesuttrykk. Sangen, på tross av å være kort, hadde tre deler med relativt mange akkorder. Akkordene i akkompagnementet var brutte, i motsetning til å spille tonene samtidig var de spilt etter hverandre. De hadde også et 2.- til 3.-trinn flytt som var ment som en understreking av tersens posisjon som enten dur-ter eller moll-ter, men også fungerte som en ekstra tone i akkorden og gjorde den mer komplisert enn den kanskje hadde trengt å være. I midi-versjonen av stykkene konstruerte jeg små variasjoner i blant annet instrumentering. Dette kan ha påvirket uttrykket til stykkene og vektlagt moll-,dur-forskjellene mindre.

3.14 Ethiske vurderinger

Ryen beskriver de tre viktigste obligatoriske etiske hensynene forskeren må ta når hen skal foreta seg en studie. Samtykke, konfidensialitet og tillitt (Ryen, 2018, s. 36).

Ved samtykke vil det si at deltagerne har rett på å få vite at de blir forsket på, at de får informasjon om hvordan forskningen gjennomføres og hva gjennomføringen skal brukes til, og det at det er frivillig og at de kan melde seg ut når som helst (Ryen, 2018, s. 36-37). Selv om dette kan virke enkelt og følge kan det være utfordrerne i noen sammenhenger. I min forskning var deltagerne mine i en så ung alder at det å be dem ta ansvaret for å lese, skrive under og forstå selv hva de har godtatt å skrive seg på vil være uetisk i seg selv. Samtykkeskjemaet ble derfor sendt til myndighetspersonene, foresatte til deltagerne.

Det er obligatorisk å beskytte identitet og forskningens lokasjon så langt det lar seg gjøre. I hovedsak handler det om å anonymisere (Ryen, 2018, s. 39). Det kan være vanskelig å anonymisere deltagerens deltagelse helt. F.eks. vil bruk av pseudonym ikke nødvendigvis anonymisere kjønn, etnisitet osv. (Ryen, 2018, s. 39). For å ivareta personvernet til

deltagerne og sikre konfidensialitet, ble det forsikret i samtykkeskjema om at alle lydopptak skulle bli transkribert og slettet, og at deltagerens navn ville bli anonymisert. Lydopptakene ble lagret og oppbevart på en ekstern enhet uten trådløs kontakt.

Ved tillitt menes hvordan forholdet mellom deltager og forsker og at forskningen skal gjennomføres på en ordentlig og troverdig måte (Ryen, 2018, s. 41). Samtykkeskjemaet ga detaljert informasjon om formålet med forskningen, hvordan datainnsamlingen skulle gjennomføres, hva det innebar for barna som deltagere og de rettighetene deltakere hadde. Det ble tydelig kommunisert at deltakelse var frivillig, og at foresatte kunne trekke samtykket tilbake når som helst uten konsekvenser for barna. Det ble beskrevet hvem som var ansvarlige for forskningen og hvem som kunne kontaktes ved videre spørsmål.

Det er umulig å fjerne det asymmetriske maktforholdet mellom meg, en voksen og deltagerne, 5-6-åringer. Det blir spesielt viktig derfor at deltagerne blir møtt med respekt for deres perspektiver og uttrykk (Smith, Dockett & Bottrell, 2015, s. 39). Med observasjon som metode for studier med barn er det også viktig å holde forskningen åpenlyst og ikke i det skjulte (Smith, dockett & Bottrell, 2015, s. 104-105). I og med at samtykket ble delt med deres foresatte beskrev jeg i introduksjonene av samlingene også til deltagerne hva og hvorfor vi skulle gjøre aktivitetene under samlingen. Jeg startet med å forklare at jeg hadde et prosjekt fra skolen hvor jeg lurte på hva deltagerne syntes om musikken og for å finne ut av det så måtte jeg bruke en lydopptaker som jeg viste frem og hvordan den fungerte. Jeg forsøkte slik å skape tillitt til forskningsprosjektet og meg som forsker hos deltagerne (Ryan, 2018, s. 41). Jeg forklarte videre at om det ble vanskelig eller ubehagelig var det bare å gå ut av rommet når som helst. Ingen forlot samlingene eller virket til å ha det ubehagelig underveis, og det ser jeg et par potensielle grunner til. Den første er at det ikke er sikkert de forstod at de kunne dra basert på introduksjonen. Den andre er at jeg prøvde å lage et lekpreget opplegg som skulle være engasjerende å være en del av, da jeg hadde et ønske om at deltagerne skulle få en positiv opplevelse av å være en del av prosjektet.

Etikk i aksjonsforskning handler i hovedsak ikke om å følge regler eller etiske normer, men om de etiske valgene som må tas underveis i prosessen (Bøe & Thoresen, 2017, s. 76). Etikk blir ofte sett på som rett eller galt, men her blir det fort mer komplisert. Etske valg må tas med hensyn til barnets beste, men også oppgavens validitet. Med andre ord må en gjøre

etiske vurderinger med bakgrunn i barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag og i dokumentasjonspraksis (Bøe & Thoresen, 2017, s. 78 & 82). Forskeren må derfor ha innsyn i barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag, og ha en etisk oppmerksomhet knyttet til valg rundt hvordan og hva som skal dokumenteres, noe jeg har opparbeidet meg gjennom snart tre år på bachelorløpet i barnehageutdanningen (Bøe & Thoresen, 2017, s. 78 & 82).

4. Analyse

Denne oppgaven startet ved at jeg så på hvordan musikk utenfor det vanlige sangrepertoaret i barnehagen kunne erfares av barna. Fokuset var på musikk som har som hensikt å treffe det triste. Under analysen av datamaterialet var det noe som skilte seg ut for meg. Derfor har jeg basert funnene på et utvalg av datamaterialet, og satt det opp mot teori.

4.1 Funn og drøfting

Det kan være vanskelig å vite hva barn forstår og ikke forstår av en oppgave som dreier seg om å uttrykke så abstrakte ting som følelser. Allikevel var det tydelig at alle deltagerne hadde god kjennskap til de følelsene som ble diskutert i introduksjonen samt andre som ble ytret etter hvert. Deltagerne var raske til å navngi og forklare når en kunne kjenne på de forskjellige smiley-kortenes følelser under presentasjonen av dem. Ved det fikk jeg allerede før begynnelsen på første aktivitet sett at deltagerne kunne sette ord på forskjellige følelser, både ved navn og beskrivelse.

4.2 Moll- og dur-beskrivelser: Smiley-kort

Med smiley-kortene fikk jeg se hva deltagerne følte om stykkene i dur og moll, og en som var hverken eller. Med utgangspunkt i konsensus rundt følelsesuttrykket til dur som blant annet lystbetont, håpefullt og glad og moll som blant annet, trist, mørk og sørgelig (Hevner, 1935, s. 103), satt jeg opp en tabell for å sammenligne resultatene og utgangspunktene.

	Akustisk versjon	Midi-versjon
Stykke nr. 1 i dur	Trist x4, Glad x3, rar x1	Glad, x3, trist x1, sint x1
Stykke nr. 2 i moll	Trist x4, glad x3, rarx2, surx2, skummel x1, vakker x1	Glad x3, rar x3, trist x1, sint x1, skummel x1
Stykke nr. 3 av variert karakter	Rar x3, glad x1, skummel x1, trist x1	Rar x5, glad x2, trist x1, sint x1

Tabell 2. Oversikt over presenterte smiley-kort. Trondheim 17. april 2024.

Med tanke på at jeg ikke hadde noen begrensninger på antall smiley-kort per stykke før den fjerde samlingen, var det stor variasjon i antall smiley-kort på hvert stykke. Med det tatt i betraktning er det noen ting som kommer frem i denne delen av datasettet.

Det første er noe jeg oppdaget allerede før jeg lagde tabellen med sammenligning av ord og som samsvarer godt med tabellen. Det var generelt sett flere som kombinerte ordet trist med de akustiske stykkene og ordet glad med midi-stykkene. I tillegg til å klassifisere moll som trist, beskriver Hevner den blant annet også som beroligende, melankolsk og nedtrykkende (Hevner, 1935, 103). Ved aller første fremføringene av det første stykket begynte deltagerne å lage sukke- og gjespelyder og en av dem sa, «Vi skulle ha sovet til denne musikken» etterfulgt av at nesten alle på gruppen mente at den var trist. Den neste stykke fikk en lignende kommentar «Jeg syns det var så vakkert så jeg begynte å sove skikkelig godt». Stykkene ble slik karakterisert med moll sin roligere egenskaper. Dette kan det ha vært andre grunner til enn toneart og akkordene i seg selv. Basert på svarene til deltagerne under smiley-kort aktiviten fremkommer det som om det er en større forskjell på pianoet og midi-instrumenteringen enn på moll og dur, eller på forskjellen mellom live musikk og avspilt musikk.

I tillegg til «trist» mot «glad» beskrivelsene var det ingen som beskrev de akustiske versjonene som sinte, mens alle MIDI-stykkene fikk en sint beskrivelse hver. De som beskrev stykkene som sinte beskrev dem også med andre ord og da jeg prøvde å grave litt mer hos en om hvorfor stykket var akkurat sint, og spurte deltageren om hen ble sint inni seg da hen hørte stykket. Deltageren svarte nei og ved videre spørsmål om hvorfor så sa og sang hen at «Det var bare sånn dun dun dun dun». Hen sang det ikke spesielt høyt eller hardt, men beskrev tydelig en oppadgående melodi i dur, på tross av at følelsen som ble beskrevet var sinne. I tillegg til glad beskrev Hevner dur med bestemthet, oppadgående drivkraft og styrke (Hevner, 1935, s. 103). Deltageren vektla en stabil oppadgående rytme i dur med beskrivelsen sint, noe som en kan argumentere for at beskriver dur-kvaliteter uten uttrykket glad.

Derfor er det kanskje ikke så rart at det er en stor variasjon i beskrivelser generelt. Stykket som tradisjonelt sett kan beskrives som trist, ble beskrevet med ord som trist, glad,

rar, sur, skummel, vakker og sint. Dette er ord som kan passe med beskrivelser av både dur og moll, og som kan være vanskelige å kategorisere som det ene eller det andre.

På slutten av hver av de to første samlingene la jeg til en veldig kort ekstra aktivitet hver. På den første samlingen spilte jeg av akkorder i dur, moll og dim. Her svarte barna sur på alle moll-akkordene og glad på alle dur-akkordene. Dette bekreftet Kastner og Crowder studie med smilefjes og akkorder, hvor de kom frem til at barna, også barnehagebarn, kunne registrere forskjellen på dur-, og moll- akkorder som positiv og negativ. Tre andre lignende studier i etterkant kom frem til det motsatte for barnehagebarna (Gabrielsson & Lindström, 2010, s. 382). Denne delen av denne studien kan tyde på at barna både kan forstå dur som positivt og moll som negativt, men at dette ikke nødvendigvis er det som spiller størst rolle for det emosjonelle uttrykket. Hevner mente også at det var andre faktorer enn modalitet som beskrev følelsesuttrykket til musikken (Hevner, 1935, s. 104), og Ruud tar dette videre ved å tillegge, ikke strukturene i musikken, men utførelsen den avgjørende faktoren for det emosjonelle inntrykket (Ruud, 2013, s. 68). Endringene i svarene kan være et resultat av endring i instrumentering, min utøvelse av musikken mot avspilling på en høyttaler, og kanskje også andre faktorer også.

Ved å se etter målbare svar vil det kanskje bli vanskeligere å se på hva slags faktorer og perspektiver som kan påvirke svarene. Det var heller ikke nok samlinger og data til å nå redundans, men dataen tyder allikevel på at det er en god variasjon i de subjektive opplevelsene. Dette var også noe jeg merket i refleksjonene mellom første og andre del av samlingene. Derfor valgte jeg å legge til tegneaktiviteten som en ekstra aktivitet med større fokus på det individuelle barnet, fremfor å sammenlikne dem med hverandre.

4.3 Tegneaktiviteten

Musikk tolkes gjennom det kroppslige og visuelle (Ruud, 2013, s. 68). Dette var noe tegneaktivitetene åpnet for og noe deltagerne gjorde på hver sine måter. Variasjonene i tegningene hadde blant annet årsak i at barna tok utgangspunkt i forskjellige deler ved musikken. Et eksempel er at noen tok utgangspunkt i enkeltelementer i musikken, andre i musikkens helhetlige uttrykk og noen gjorde både og. Da deltagerne satt i par var det mulig for dem å kopiere hverandre, og det var ett tilfelle hvor en deltager tok inspirasjon fra sin

meddeltager. Med unntak av dette eksempelet var det stor variasjon i hva deltakerne tegnet, og hvilke elementer ved musikken de hadde tatt utgangspunkt i. De var også gode på å forklare hvorfor de hadde tegnet det de hadde tegnet i forhold til musikken. I smiley-kort aktiviteten var det lettere å sammenligne data for å få en mer helhetlig oversikt over hva deltagerne mente i forhold til hverandre. Tegneaktiviteten førte allikevel til flere interessante funn.

4.4 Brøt forventningene mine

Under smiley-kort aktiviteten stemte deltagernes svar i mindre grad overens med forventningene mine. For det første fant barna andre følelsesuttrykk enn det den vestlige tradisjonen tilsier, men det som var mest overraskende var at noen uttrykket en følelse som var det motsatte. Til stykket i dur var det en deltager som tegnet, som hen selv beskriver «En monster som krige mot en mann. Og så en monsterrobot som krige mot en mann, og så drepte monsteret mannen.» Ved spørsmål om sammenheng mellom tegning og musikk svarer deltageren «Mhm. For den triste musikken der er når mannen blir drept.» Det er verdt å merke seg at deltageren hadde svart konsekvent på begge smiley-kort aktivitetene han hadde vært med på at stykket i dur var trist. På første samling reagerte jeg litt på at hen beskrev stykket som trist. På andre møtet, etter å ha tenkt seg om under lyttingen av da midi-versjonen av stykket i dur, beskrev hen det som trist enda en gang. Her valgte jeg å ikke reagere annerledes på deltagerens svar, for å unngå å gi inntrykk av at noe var riktig eller feil. Det som er interessant er at hen mente stykket var trist, og var veldig sikker. En mulighet var at hen la en annen mening i ordet trist enn det jeg gjør. Dette viste seg å ikke stemme, da hen under tegneaktiviteten gjorde det enda mer tydelig at det var trist hen mente.

Musikkforskning, spesielt på barn har ofte oppsøkt universelle teorier (Emberly, 2019, s. 142). Smiley-kort aktiviteten isolert sett stemmer overens med den universalteorisøkende musikkforskningen. Tegneaktiviteten hadde flere likheter med Smith og Williams forsøk fra 1982 som kategoriserte og sammela tegningene i etterkant for å lage målbar data (Gabrielsson & Lindström, 2010, s. 375). Deres forsøk søkte også det universelle, mens føringene for tegneaktiviteten i denne studien gjorde dette vanskelig. Med

utgangspunkt i at deltagerne selv skulle tegne noe de syntes passet med musikken, og det at de gjorde det på hver sine måter, sier noe om hvordan de tenkte om følelsene i musikken. Ikke bare deres kroppslige reaksjoner på den. Emosjoner er endringer i kropp og hjernen, mens følelsene er persepsjonen av disse (Ruud, 2013, s. 99). Smiley-aktiviteten sa noe om hva slags emosjoner som passet med hvilket stykke, mens tegneaktiviteten ga mer innsikt hvordan deltagerne kom frem til dette.

4.5 Assosiasjoner og tidligere opplevelser

I en deltagers tegning til stykket i moll beskrev hen hvordan «Jeg nikket litt til musikken, så da tegnet jeg meg der,» og videre «Huset mitt er veldig nært barnehagen så jeg lagde mitt hus, og det er meg.» Hen tok altså utgangspunkt i hvordan hen reagerte på musikken mens hen tegnet den og ble slik selv koblingen mellom tegningen og musikken. I tillegg beskrev deltageren «Og så hørtes det ut som et brøl borti der. Så jeg lagde løveklippen.»

Løveklippen, som jeg antar stammer fra filmen *løvenes konge*, kom også med i tegningen med deltagerens tegning ved siden av huset og deltageren selv. Slik var det tydelig å se hvordan deltageren hadde sett en sammenheng mellom seg selv som lytter til musikk og hens tilværelse og assosiasjoner til elementer i musikken. Ruud beskriver hvordan musikken binder sammen opplevelser og hendelser i livet og bringer tilbake inntrykk av tid (Ruud, 2013, s. 46 & 199). Ruud beskriver også hvordan en kan knytte sammen egne livserfaringer sammen med nye erfaringer gjennom musikk en har et godt forhold til (Ruud, 2013, s. 201). Ut ifra dette eksempelet kan det virke som om det kanskje ikke er helt nødvendig med tidligere erfaring med hele musikken, men at det kan holde med enkeltelementer.

Å tegne musikken på bakgrunn av assosiasjoner var gjennomgående i mange av tegningene. Mens noen tok tak i enkeltelementer i stykkene, som i eksempelet over, var det andre som tok utgangspunkt i det helhetlige uttrykket til stykkene. I en av deltagerens tegninger til stykket i moll tegnet hen to firkanter og begynte å tegne videre inni disse. Deltageren forklarte at det var «Padden min, der jeg spiller Minecraft». Forklaringen på hvorfor var at «Det er jo en Minecraft sang!» Stykket jeg hadde laget var ikke basert på Minecraft eller noe spillmusikk. Allikevel var instrumenteringen midi, noe en fort kan høre i Minecraft-stykkene også. Dette kan være hele bakgrunnen for assosiasjonen til deltageren,

men dette traff meg allikevel som litt spesielt. Min musikalske bakgrunn startet med at jeg lærte meg musikkstykker fra videospillet *The Legend of Zelda* på gehør. Å lære meg spillmusikk på gehør har jeg siden gjort mye av og har nok preget mitt musikkspåk (Solli, Akسدal & Inderberg, 2021, s. 82). Ruud beskriver hvordan musikk er en del av kjernen i oss selv og dette var noe jeg der kjente meg igjen i (Ruud, 2013, s. 45). Jeg hadde ikke planlagt å lage musikk relatert til *Minecraft* eller spill, men allikevel er den musikken en del av min identitet som deltageren kan ha relatert til.

Tegneaktiviteten kan ha fungert bedre for noen til å beskrive følelsesuttrykket, enn enkeltordene som ble brukt i smiley-aktiviteten. En deltager som beskrev stykket i moll som glad begge rundene med smiley-kort aktiviteten endte opp med å tegne noe som kan minne om det motsatte. Arket var fargelagt helt sort, bortsett fra et hvit spøkelse og en rød seng. I forklaringen over hvorfor deltageren hadde tegnet det sa hen «Jeg tenkte hm, det kan jo være spøkelse» og ved spørsmål om sengen sa hen «Fordi spøkelsen kommer og tar barnet som ligger i det.» Ruud argumenterer for at en ved å legge merke til og gjenkjenne følelsesreaksjoner skaper en evne til å tolerere følelsene og utvikler følelsesmessig robusthet (Ruud, 2013, s. 101). Da er det mulig at det ikke holder å snakke om følelser for alle barn, men at det for noen er essensielt med arbeid med estetiske uttrykk.

4.6 Barns multimodale uttrykk

Det å jobbe med følelsene gjennom å jobbe med musikk vil kunne gjøre barn mer rustet for psykiske plager i fremtiden (Ruud, 2013, s. 101). Om en jobber med beskrivelse og oppmerksomhet rundt det følelsesmessige uttrykket til musikk vil det kanskje styrke deres emosjonelle intelligens og igjen deres emosjonelle robusthet. I så fall burde det også gjøres på en måte hvor barna går inn i det med en følelse av trygghet på egen utførelse, samt motivasjon og lyst til å gi uttrykk for eller beskrive følelser. Det er dette jeg anser som det viktigste funnet, nemlig hvor godt aktiviteten fungerte i barnehagesettingen på tross av hvor krevende den egentlig var. Deltagerne uttrykket glede av egne tegninger, musikken og i interaksjon med hverandre og meg. På tross av den abstrakte oppgaven ble jeg spesielt imponert over fokuset, motivasjonen og selvsikkerheten under tegneaktiviteten. Min teori på hvorfor dette fungerte bedre enn den første aktiviteten er at deltagerne ikke bare

beskrev musikken gjennom å matche følelsesbeskrivelse med musikkstykket, de drev med aktiv musicking. Lytting kan beskrives som musicking, men som Christopher Roberts foreslår er barns musicking av varierende kvalitet og lister blant annet forskjellen på hvor aktiv musickingen er. (Young & Ilari, 2019, s. 9). Small mente at musicking er relasjonelt. Samtidig mener Ingeborg Vestad at menneskelig interaksjon er multimodal i natur (Young & Ilari, 2019, s. 10). Emberly legger vekt på nettopp verdien av å opparbeide kunnskap rundt musikk og barn fra barn og ikke om barn (2019, s. 140-141). For å skaffe seg kunnskap fra barna holder det ikke å studere barns opplevelse av musikk uten å gi barna muligheten til å selv uttrykke den på deres egne premisser. Å studere deltagernes aktive musicking som speil til deres ulike måter å erfare mening på er en måte å se musikk i sammenheng med deres eget syn på musikk i eget liv.

5.0 Oppsummering

Denne oppgaven har tatt for seg hvordan barn oppfatter musikk som skiller seg fra det vanlige sangrepertoaret i barnehager. Den har hatt fokus på musikk som har som hensikt å uttrykke «det glade» og «det triste», slik det forstås i en vestlig kontekst.

Deltakerne hadde god kjennskap til de følelsene som ble diskutert i introduksjonen, og de kunne navngi og forklare forskjellige følelser. Med smiley-kortene som utgangspunkt ble det observert variasjon i beskrivelsene, med flere deltakere som kombinerte "trist" med de akustiske stykkene og "glad" med MIDI-stykkene. Tegneaktiviteten var åpen for variasjon og ga mer innsikt i hvordan deltakerne kom frem til sine tolkninger hvor noen baserte tegningene på enkeltelementer i musikken, andre på musikkens helhetlige uttrykk. Deltakerne var flinke til å argumentere for hvorfor de tegnet det de gjorde i forhold til musikken. Aktiv musicking i form av tegneaktivitet viste seg å være et effektivt verktøy for å la barna uttrykke seg musikalsk, på en måte som ga dem trygghet og motivasjon. Slik sett kan denne studien sees på som et utgangspunkt med potensiale for å arbeide videre aktiviteten og problemstillingen. Det korte svaret på problemstillingen, *hvordan opplever 5-6 år gamle barn glade og triste musikk?* er, forskjellig. Forskjellig ut ifra hvem de er, og hva slags muligheter en gir dem for å uttrykke seg. For å finne svar på barns opplevelse av musikk må en la barna selv uttrykke seg på deres egne premisser.

Bibliografi

- Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring: aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Cook, N. & Dibben, N. (2010). Emotion in culture and history: Perspectives from musicology. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (red.), *Handbook of music and emotion: Theory, Research, application* (s. 45-72).
- Drugli, M. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring I barnehagen: Forskning og praksis* (2. Utg., s. 49-77). Fagbokforlaget
- Emberly, A. (2019). Sustaining musical traditions in early childhood: a view from the field of ethnomusicology. I S. Young & B. Ilari (Red.), *Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (s. 139-154). Springer
- Gabrielsson, A. & Linström, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (red.), *Handbook of music and emotion: Theory, Research, application* (s. 367-400).
- Gill, K. Z. & Purves, D. (2009). *A Biological Rationale for Musical Scales*. PLOS ONE 4(12): e8144.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0008144>
- Glaser, V. (2018). Grunnlaget for barns utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring I barnehagen: Forskning og praksis* (2. Utg., s. 11-23). Fagbokforlaget
- Glaser, V. (2018). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring I barnehagen: Forskning og praksis* (2. Utg., s. 25-48). Fagbokforlaget
- Haukenes, S., & Hagen, L. A. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering?. *Nordisk barnehageforskning*, 15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1792>
- Hevner, K. (1935). The Affective Character of the Major and Minor Modes in Music. *The American Journal of Psychology*, 47(1), 103–118. <https://doi.org/10.2307/1416710>
- Ilari, B. & Choi, E. (2019). Neuromusical research and young children: Harmonious relationship or discordant notes?. I S. Young & B. Ilari (Red.), *Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (s. 119-135). Springer
- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplanen for barnehage: innholder og oppgaver*. Fagbokforlaget
- Malmanger, M. (2000). *Kunsten og det skjønne: Vesterlandske estetikk og kunstteori fra Homer til*

- Hegel. Aschehoug
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: a guide to design and implementation* (4. utg.). Jossey-Bass
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Rice, T. (2014). *Ethnomusicology: A very short introduction*. Oxford university press
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2.utg.) Universitetsforlaget
- Ryen, A. (2018). Research Ethics: Between Care and Control. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (5. utg., s. 35-49). Sage Publications.
- Smith, S. G., Dockett, S. & Bottrell, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. Sage
- Solli, M., Aksdal, E. & Inderberg, J. P. (2021). Learning Jazz Language by Aural Imitation: A Usage-Based Communicative Jazz Theory (Part 1). *Journal of Aesthetic Education*, 55 (4): 82–122. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.55.4.0082>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal
- Vestad, I. L. (2019). Re-thinking Systems of Meaning-Making: A Possible Theoretical Framework for Exploring Children's Engagement in Music and the Subject Positions of 'Rock-Boys' and 'Pop-Girls' I S. Young & B. Ilari (Red.), *Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (s. 203-222). Springer
- Vist, T. (2009). Følelseskunnskap – Kunnskapsområde I musikkfaget?. I F. V. Nielsen, S. E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, årbok 11* (s. 185-206). NMH-Publikasjoner
- Vist, T. (2018). Musikk I barnehagen – Følelser, felleskap og kunnskap. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring I barnehagen: Forskning og praksis* (2. Utg., s. 503-522). Fagbokforlaget
- Young, S. & Ilari, B. (2019). Introduction. I S. Young & B. Ilari (Red.), *Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (s. 1-18). Springer

Vedlegg 1: Noter

Legger seg på tersen

Sang 1
for Piano

Dur 2-3 for å understreke molltersen

Ådne Johann Vatsvåg

Presto

6 Dur-akkord

11

16

21

Copyright © 2024 by [Copyright Holder]

2

25

30

Avslutter med dur-akkord

F-moll toneart

Sang 2
for Piano

F-moll ters

Ådne Johann Vatsvåg

Presto

6 F-moll akkord

11

16

21

Copyright © 2024 by [Copyright Holder]

2

25

30

Avslutter med moll-akkord

Figur 1. Dur-stykket, Trondheim 3. april 2024.

Figur 2. Moll-stykket, Trondheim 3. april 2024.

Starter med
moll-akkord

Sang 3
for Piano

Låne akkord fra
annen toneart

Ådne Johann Vatsvåg

Presto

Tone fra
annen skala

Utradisjonell
akkord utenfor
toneart

6

11

16

21

Copyright © 2024 by [Copyright Holder]

2

26

30

Avslutter med
dur-akkord

Figur 3. Stykket uten fast modalitet, Trondheim 3. april 2024.

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet: Barnas møte med «utradisjonell» musikk

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan barna i barnehagen opplever musikk som er utenfor den typiske musikken spilt i barnehagen. Sangrepertoaret i barnehagen er preget av en streng kultur. Sangene er ofte enkle i musisk innhold og det svært ofte er de samme sangene som går igjen. Gjennom dette prosjektet håper jeg å finne ut mer om hva barnehagebarn kan erkjenne gjennom aktive møter med musikk med et annet følelsesuttrykk enn den vanlige barnemusikken og sette dette opp imot forskning gjort på feltet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi ditt barn er blant Elgene (5-6-åringene) på avdelingen i barnehagen. Både min kjennskap til Elgene, ansatte på avdelingen og avdelingens struktur har vært utgangspunkt for dette utvalget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minnes Høyskole er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis hen/du ikke vil delta eller senere velger å trekke hen.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Gjennom forskningsprosjektet samles mindre grupper opp til 3 ganger for å lytte til et bestemt utvalg musikk. Dette vil skje i løpet av barnehagedagen i et tidsrom på ca. 30 minutter. Jeg vil stille noen åpne spørsmål til barnegruppen om deres inntrykk og tanker om musikken spilt av. Dette vil dokumenteres via lydopptak som senere transkriberes. Navn anonymiseres ved transkripsjon.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Thomas Nguyen

Ådne J. Vatsvåg

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Personopplysningene vil bli lagret på en mobil enhet frem til de blir transkribert og slettet. Det er kun jeg, Ådne J. Vatsvåg som har tilgang på personopplysningene. Barn som ikke får samtykke til å bli med på forskningsprosjektet vil ikke bli med på noen av gruppene og vil ikke befinne seg i rommet under opptak. I transkripsjonen vil alle navn bli byttet ut med alias. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minnes Høyskole har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26. april.

Opplysningene i opptaket tatt vil transkriberes og så slettes. Videre vil oppgaven presentere replikkene fra transkripsjonen i en ny kontekst.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med prosjektansvarlig:

- Thomas Nguyen; Epost: tng@dmmh.no, tlf: 73 56 83 79
- Vårt personvernombud: Thomas Christensen; Epost: tch@dmmh.no, tlf: 73 80 52 47

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barns møte med utradisjonell musikk, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn deltar på musikk-samlingsstunden

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet



Vedlegg 3: Godkjent SIKT-søknad

19.04.2024, 13:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

751234

Vurderingstype

Standard

Dato

14.02.2024

Tittel

bachelor oppgave: Utfordre barnehagens typiske sangrepertoar

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for musikk

Prosjektansvarlig

Thomas Nguyen

Student

Ådne Johann Vatsvåg

Prosjektperiode

05.02.2024 - 05.05.2024

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 05.05.2024.

[Meldeskjema](#)**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Husk at barns deltakelse i forskning skal være frivillig, selv om foresatte samtykker. Barnet bør derfor få alderstilpasset informasjon om prosjektet. Dere må også sørge for at barnet forstår at det kan trekke seg når som helst dersom det ønsker det.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!