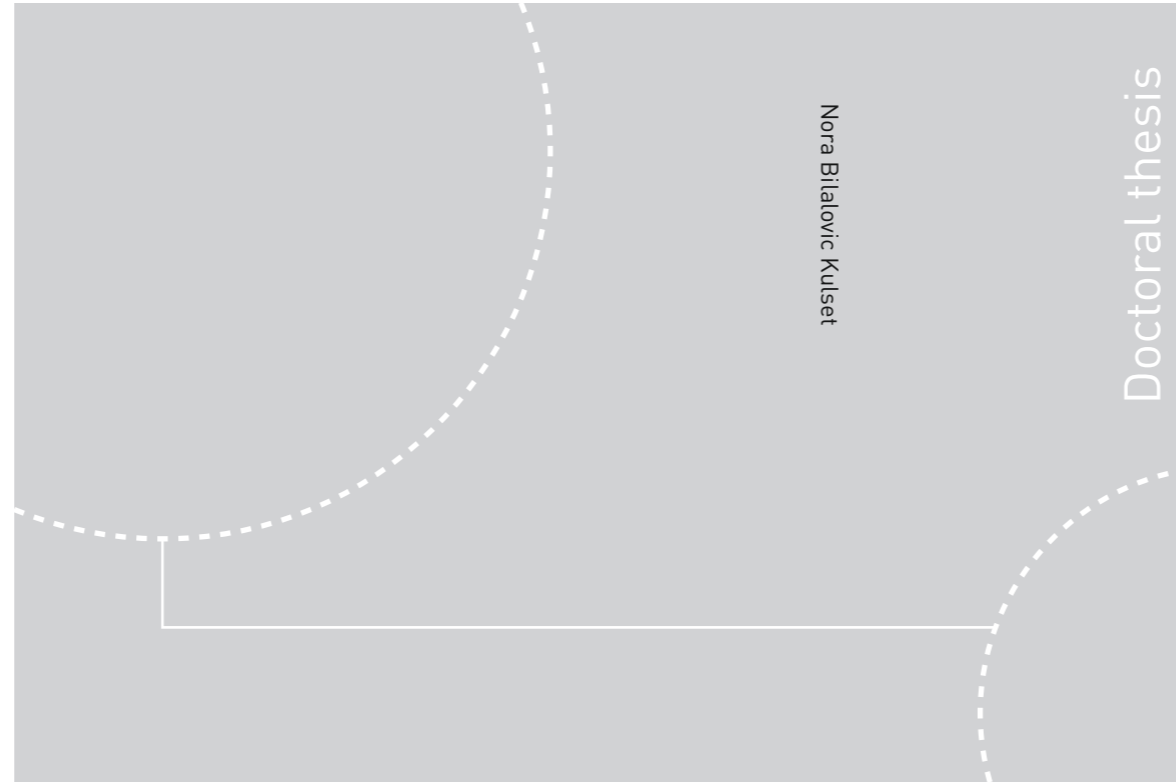


ISBN 978-82-326-2442-3 (printed ver.)  
ISBN 978-82-326-2443-0 (electronic ver.)  
ISSN 1503-8181



Doctoral theses at NTNU, 2017:185

Nora Bilalovic Kulset

## Musickhood

Om verdien av  
musikalsk kapital og musikalsk trygghet  
i væremåten  
hos voksne i flerspråklige barnehager

*En selvstudie av egen musikkpraksis*

 **NTNU**  
Norwegian University of  
Science and Technology

Doctoral theses at NTNU, 2017: 185

 NTNU

**NTNU**  
Norwegian University of Science and Technology  
Thesis for the Degree of  
Philosophiae Doctor  
Faculty of Humanities  
Department of Music

 **NTNU**  
Norwegian University of  
Science and Technology

Nora Bilalovic Kulset

# Musickhood

Om verdien av  
musikalsk kapital og musikalsk trygghet  
i væremåten  
hos voksne i flerspråklige barnehager

*En selvstudie av egen musikkpraksis*

Thesis for the Degree of Philosophiae Doctor

Trondheim, May 2017

Norwegian University of Science and Technology  
Faculty of Humanities  
Department of Music



Norwegian University of  
Science and Technology

**NTNU**  
Norwegian University of Science and Technology

Thesis for the Degree of Philosophiae Doctor

Faculty of Humanities  
Department of Music

© Nora Bilalovic Kulset

ISBN 978-82-326-2442-3 (printed ver.)  
ISBN 978-82-326-2443-0 (electronic ver.)  
ISSN 1503-8181

Doctoral theses at NTNU, 2017:185

Printed by NTNU Grafisk senter

# Summary

The field of research in this publication-based PhD thesis is song as a community builder among young children who do not speak the same language. The PhD-project addresses adults working in kindergartens and their ability, or lack of ability, to make music with the children in a way that builds a sense of community. The project has a qualitative research approach within methodologies of arts-based research and self-study. The main research question is:

What in the adults' way of being may have value in creating a music session that offers a sense of community among children where many are of a minority language background?

The PhD thesis is comprised of four articles and one summary article. The summary article consists of four chapters. Chapter 1 presents and contextualises the purpose and topic of the research project and the development of the project's research questions. Furthermore, the project's research topic is placed within the existing body of research. A perhaps missing focus on the adult as a musical being—not only the child—when teaching music to student teachers is pointed out.

Chapter 2 turns to my philosophical worldview as a researcher and the theoretical framework. It elaborates my position within moderate social constructionism, which not only influences my view on understanding and the gaining of new knowledge, but also my perception of the concepts of 'musical' and 'musicality'. This, in turn, colours the theoretical framework applied.

After this, Chapter 3 elaborates the research design and methods for generating and analysing the data. First, the methodologies within self-study and arts-based research are presented before turning to the method applied for the analyses, namely, the stepwise deductive-inductive method. The description of how the data was generated is followed by a reflection upon the quality of the data and ethical considerations.

Finally, Chapter 4 presents the results from the four articles and clarifies how the four articles are interrelated. An answer is proposed to the main research question and to the PhD project as a whole (see figure p. 130). This is followed by a discussion with Bjørkvold's notion of 'the Squelching of Childhood' (1992: 124 ff.) (*barndomsbruddet*) as a fulcrum. The discussion leads to the presentation of 'musickhood' (see figure p. 146). The chapter then summarises the contributions of this thesis to the related research fields and points out its implications, new questions and further research that this work encourages.

## Article summaries

(A publication list is found on page ix.)

### Article A (article A is in Norwegian)

**Song as a state of social readiness for the second language-learner in kindergarten.  
'The double bind' in light of Bourdieu.**

The point of departure for this article is the notion of 'the double bind' as described by Tabors (2008: 34 f.) and findings from my master's study (Kulset, 2012) that point towards a breaking of the double bind through extensive singing during circle time. In searching for a deeper understanding for why this seems to happen, the article analyses the social situation in kindergarten for the second language-learning child from a minority language background and the role song might play for this child's social readiness on the basis of Bourdieu's understandings of habitus, capital and doxa. In the context of two different typical social situations for a 3-year-old second language-learning child, the article discusses different trajectories the feeling of fellowship through song takes on to facilitate a new understanding of the field's doxa and the possibility for the child to display what is regarded as valid capital by the other children.

## Article B

### **Singing in the multicultural kindergarten leads to second language acquisition and social inclusion. Explained by the OPERA hypothesis.**

This article uses the OPERA hypothesis (Patel, 2011, 2012) as a framework to analyse data generated in my master's study (Kulset, 2012, 2015a). The article also gives a review of the research field related to the connection between music and language in the brain. The purpose of this new analysis is to search for a deeper understanding of how and why singing acts as a means of communication between children across language barriers, and thus helps them to make friends. This is emphasised in Kulset (2012, 2015a) as breaking 'the double bind' (Tabors, 2008). The OPERA hypothesis consists of five conditions, which, according to Patel, describe how language acquisition might benefit from making music. The first two conditions are neurologically founded (overlap and precision), while the remaining three concern methodological factors: emotions, repetitions and attention. This analysis searches for the three latter factors in the data to explain why the double bind is broken when we sing together. The results point towards the importance of the music teacher and his or her ability to awaken enthusiasm, positive emotions and attention in the children despite diverging habitus, doxa and capital. The article also questions how the adults seem to be unaware of the notion of repetition and its impact on language acquisition and the children's opportunity to join the singing and thus become a part of the group. An important finding for future research is the influential role of the adult in these situations.

## Article C

### **"It's You—Not the Music" : Musical Skills in Group Interventions in Multicultural Kindergartens.**

This article presents findings from a self-study inquiry conducted in multicultural kindergartens during music group interventions. The inquiry is based on theories within musicking (Small, 1998) and communicative musicality (Malloch & Trevarthen, 2009c). The article addresses the veracity of the claim: 'It's you—not the music'. It analyses two categories

from the data generated in the self-study, namely, 'intentionally overlooking conflicts' (which implies a tolerance for chaos) and 'deliberate use of voice and gestures'. I argue that these categories are highly linked to teacher competence (known as *lærerforutsetninger* by Bjørndal & Lieberg, 1978), which is rephrased in the article as 'musical skills'. Further, I suggest that it is my musical confidence that enables the use of these musical skills. To unify the components of the findings, I preliminary suggest the concept of 'musickhood' to capture a condition that describes the connection between musical skills and musical confidence.

## Article D

### **Children's participation in ritualised circle time.**

#### **Ritual in music group intervention in the multicultural kindergarten: how does it comply with children's right to participate?**

This article presents a third category from the self-study, namely, 'structure and ritual', and addresses the possible contradictory relationship between children's right to participate and ritualised circle time. The theoretical framework applied is the Artification Hypothesis (Dissanayake, 2008, 2014) and its concept of ritualisation, the notion of ritual found in the theory of musicking (Small, 1998) and the understanding of children's right to participation as described by Eide et al. (2012) and Bae (2009). The discussion elaborates aspects of ritualised circle time that might enhance children's right to participate in a context where not all children are yet proficient in Norwegian. It also analyses the category 'intentionally overlooking conflicts', which implies a tolerance for chaos (as presented in article C), in light of the structured ritual. How can they coexist? I propose that it is the acceptance of chaos that allows ritualised circle time to become a socialising and positive experience in groups where the children do not speak the same language. Hence, structure and chaos may in joint collaboration enable children's participation in circle time.

# Forord

Med tilfredsstillende lettelse og vemodig takknemlighet, fullfører jeg med disse ord min PhD-avhandling, og også min tid som PhD-stipendiat ved Institutt for musikk, NTNU.

Tilfredsstillende lettelse fordi disse årene som PhD-stipendiat har vært det aller vanskeligste jeg har gjort i mitt liv – og vemodig takknemlighet fordi disse årene samtidig har vært noen av de mest interessante, morsomme, givende og lærerike. Jeg har følt meg ytterst privilegert.

Hva har jeg lært? Jeg har lært mer enn jeg trodde var mulig på tre år for en dame som har passert førti. Jeg har bl.a. lært hvor lite jeg vet. Jeg har lært å tenke kritisk på ting jeg selv oppfattet som sant og virkelig. For en person som er over middels entusiastisk så har det vært en lang og hard vei. Jeg gleder meg til fortsettelsen, til å fortsette å lære.

Mange har vært med meg i denne prosessen. Tusen takk til dere alle!

Alle barn og voksne i barnehagene hvor jeg gjorde mitt feltarbeid i første halvår av 2015 – tusen takk for at dere tok i mot meg og var så ekte, bråkete, levende, vanskelige, uorganiserte og herlige. En spesiell takk til R for alle fine reflekterende fagsamtaler som i stor grad har bidratt til formingen av prosjektets gang. Jeg vil også rette en stor takk til barnehagelærerne S og G som med sin tilstedeværelse på sangersamværene, lærte meg mye om både meg selv og andre.

Professor emeritus Even Ruud som var den som oppfordret meg til å søke om PhD-stipend, som siden hjalp meg med søknaden (han fra en strand i varmere strøk, jeg fra et hotellrom i vintermørke Tromsø), og som på mange måter har støttet prosessen.

Førsteamanuensis Torill Vist, min venninne og veileder som ble hanket inn (jeg er nesten fristet til å bruke ordet «hijacket») i prosjektet det siste halve året, samt i de tre månedene med bearbeiding ut fra komiteens innstilling. Jeg har to ord om deg, Torill: jekk (som i oppover) og fyrstårn. Fra Torill kommer det ting som: «her kan du strekke deg enda litt lengre», «lupe,



teskje og spiss blyant!», og etter veldig mange slike runder, et entusiastisk og flammende: «YESSSSSS!!!!!!!» (alltid på engelsk, merkelig nok).

Professor emerita Randi M. Selvik, min veileder her på Institutt for musikk, som har den gode egenskapen å se når lysene i hjernen min er i ferd med å slukkes og motet forsvinne. Med svært få ord sørger du for at jeg gang på gang restarter hele systemet og plutselig får tilbake både pågangsmot og refleksjonsevne.

Min kollega førsteamanuensis Tone Åse som har gjort arbeidsdagene mine utrolig mye artigere og rikere, blant annet gjennom vårt felles prosjekt med Faglig Forum for studentene.

Instituttleder Jørgen Langdalen for gode samtaler, mye støtte og sterk tro på at det jeg holder på med er viktig og riktig.

Tidligere instituttleder Trine Knudsen og (nåværende) kontorsjef Erik Hagtun. Dere tok imot meg på en seriøs, varm og inkluderende måte da jeg startet. Det gjorde at jeg følte meg både respektert og velkommen og bidro til at jeg fant meg fort til rette. Jeg vil i samme åndedrag også takke konsulent Jørgen Vie – du verden så mye du spritet opp hverdagen min da jeg var helt ny, en jobb Lill Hege Pedersen siden har overtatt med glans. ☺

Og til alle mine andre kollegaer ved Institutt for musikk, campus Dragvoll, som tålmodig ventet i ett helt år på at jeg skulle komme til lunsj (jeg hadde jo aldri hatt en jobb med kollegaer og lunsj før), og som deretter måtte holde ut de neste årene med alt mitt entusiastiske prat.

Førsteamanuensis Nancy Lea Eik-Nes, dronningen av forskningsformidling som har vist meg måter å formidle på både muntlig og skriftlig til mange ulike målgrupper. Du vekket også den «gamle» meg til live igjen etter at jeg trodde at det ikke var plass for henne her.

Førstelektor Sonja Kibsgaard, du sa noe til meg etter en fagfelleevaluering av min artikkel til boka du var redaktør for (avhandlingens artikkel A), og det fikk meg til å innse hva slags prosess jeg hadde gått inn i (med åpne øyne), noe som i grunnen berget meg gjennom hele

PhD-løpet: «I dette gemet er det helt normalt å bli søkkforbanna, vred og trist og sur og lei og miste motet. Men så lysner det igjen. Så bare stå på.»

Førsteamanuensis Olaf Husby, som var min biveileder i første halvdel av PhD-perioden. Du var en fin (og tålmodig) støttespiller og hadde stor innvirkning på at jeg fikk formet den første artikkelen min. Jeg håper vi får samarbeidet igjen i framtida.

Førsteamanuensis Dawn Behne som var min biveileder en kort periode – du rakk så vidt å komme inn i prosjektet før det endret retning. Jeg skulle ønske jeg hadde kunnet nyttiggjøre meg av din fantastiske kompetanse, men jeg håper det kommer nye anledninger.

Min mafiasøster Kristine, heldigvis er du førsteamanuensis på Psykologisk Institutt, for de ventileringene jeg har hatt med deg rundt omkring på campus, på hjemmebane eller på skriveturer til Paris, de føler jeg at man behøver fagkompetanse for å kunne takle.

Kirsten (og Mowgli), for berikende samtaler og klippefast støtte underveis i PhD-løpet, både hjemme hos deg i Stavanger og via diverse digitale plattformer.

De uforlignelige PrimaVistas: Hege, Kristian og Anikken, som har vært med på stipendiatlivet minutt for minutt. PrimaVistaKlubbens egen sakte-TV. For en heiagjeng dere er. Takk for at dere har holdt ut mitt til tider gravalvor.

Mamma for musikken og pappa for pågangsmotet.

Tante Ingrid og onkel Rolf som for alvor innvidde meg i bokenes verden som barn.

Og alle dere andre som også fortjener en takk. Dere er flere enn sideantallet her tillater.

Til slutt – men aller mest – min sol og mine stjerner:

Faik, du vet at dette overhodet ikke hadde gått uten deg.

Embla, Frøya, Mattis og Elea.

Dere er inspirasjonen til alt jeg foretar meg.

Trondheim, mars 2017.



# Publiseringsliste

## Artikkel A:

Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklærningen i barnehagen : «Det doble dilemma» i lys av Bourdieu. I Kibsgaard og Kanstad (red.): *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 79–95). Fagbokforlaget: Bergen. 2015.

## Artikkel B:

Singing in the multicultural kindergarten leads to second language acquisition and social inclusion. Explained by the OPERA Hypothesis. *academia.edu*  
[https://www.academia.edu/31830630/Singing\\_in\\_the\\_multicultural\\_kindergarten\\_leads\\_to\\_second\\_language\\_acquisition\\_and\\_social\\_inclusion\\_Explained\\_by\\_the\\_OPERA\\_hypothesis](https://www.academia.edu/31830630/Singing_in_the_multicultural_kindergarten_leads_to_second_language_acquisition_and_social_inclusion_Explained_by_the_OPERA_hypothesis)

## Artikkel C:

"It's You–Not the Music" : Musical Skills in Group Interventions in Multicultural Kindergartens. I L. Väkevä, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & Ø. Varkøy (Red.), *Nordic Research in Music Education Yearbook*, Vol. 17, s. 137–166.

## Artikkel D:

Children's Participation in Ritualized Circle Time. Ritual in music sessions in the multicultural kindergarten: How does it comply with children's right to participation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 13. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.1745>

Artiklene A, C og D er fagfellevurderte. Alle ligger som vedlegg sist i denne avhandlingen.



# Artikkelsammendrag

## Artikkel A:

### **Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklærningen i barnehagen : «Det doble dilemma» i lys av Bourdieu.**

Med utgangspunkt i to ulike sosiale situasjoner for tre-åringene med minoritetsspråklig bakgrunn, drøfter denne artikkelen ulike måter et sangsamvær kan hjelpe barnet inn i en ny forståelse av feltets doxa og framvise det som for de andre barna oppfattes som gyldig kapital. Dataene artikkelen bygger på er generert i forbindelse med en etnografisk studie med et transformativt verdenssyn hvor hendelser knyttet til et aktivt sangsamvær sto i fokus (Kulset, 2012, 2015a). De to sosiale situasjonene som løftes fram i artikkelen er «det aggressive og åpenlyst frustrerte barnet» og «det innadvendte og tause barnet».

Det aggressive og åpenlyst frustrerte barnet er det ingen som har lyst til å leke med. I artikkelen eksemplifiseres dette med treåringen «Murshid». Han er ofte fysisk destruktiv i sin omgangsform med både leker og mennesker. Hans habitus er så divergerende at både hans egne sosiale utstrekninger og det han får tilbake fra andre, fungerer dårlig. Artikkelen argumenterer for at observasjon av sangsamværets gjentakelser, fører til at Murshid tilegner seg gyldige doxiske erfaringer som deretter gjør at han kan delta i samværet på en måte som leder til at han oppleves som mer sosialt akseptabel hos de andre barna (og voksne). Det innadvendte og tause barnet, her eksemplifisert med treåringen «Farah», er sosialt irrelevant for de andre. Hun er usynlig og blir derfor aldri invitert med inn i lek. På samme måte som det aggressive og åpenlyst frustrerte barnet, muliggjør repetisjonen at Farah tilegner seg kunnskaper om det som skjer i sangsamværet. Som en konsekvens kan hun etterhvert delta og gjøre dette i stadig større grad. Hun gjør seg dermed synlig for de andre og tilegner seg på denne måten både kulturell og sosial kapital.

Artikkelen berører også, nokså preliminært, musikkens hvorfor og hvordan: det fysiske rommet, sangutvalget – hvor repetisjon trekkes fram som en signifikant faktor, den voksne som rollemodell og stemmeskam.

## Artikkel B:

### **Singing in the multicultural kindergarten leads to second language acquisition and social inclusion. Explained by the OPERA Hypothesis.**

Utgangspunktet for denne artikkelen er musikknevrologisk forskning knyttet til fagområdet musikk og språk, noe jeg gir en oversikt over i innledningen. I artikkelen analyserer jeg data generert i en etnografisk studie jeg utførte i 2011 (Kulset, 2012, 2015a) med utgangspunkt i OPERA-hypotesen (Patel, 2011, 2012). Denne hypotesen bygger på fem vilkår som Patel mener er årsaken til at språktilegnelse kan dra nytte av musikk. Disse fem vilkårene utgjør til sammen ordet «opera». De to første er nevrologisk fundert (overlapping og presisjon), mens de tre siste handler om metodiske faktorer: emosjoner, repetisjoner og oppmerksomhet (*attention*).

Gjennom analysen leter jeg etter disse tre faktorene i datamaterialet for å forsøke å forklare enda bedre hvorfor det doble dilemmaet blir brutt når vi synger sammen. Drøftingen av analysen løfter blant annet fram hvordan det virker ukjent for de voksne å anerkjenne den positive innvirkningen repetisjon har, ikke bare på språktilegnelsen per se, men også på muligheten barna har til å delta. Artikkelen stiller spørsmålstegn ved viktigheten av den voksnes rolle for at samsamværet skal kunne bryte det doble dilemma, ikke kun sangen i seg selv.

## Artikkel C:

### **"It's You – Not the Music" : Musical Skills in Group Interventions in Multicultural Kindergartens.**

Utgangspunktet for denne artikkelen er gjentatte kommentarer fra barnehagefolk og andre pedagoger, om at det ikke er musikken som bryter det doble dilemma og tilrettelegger for sosialisering og språktilegnelse, men meg. Jeg tar utgangspunkt i denne påstanden når jeg i denne artikkelen analyserer meg selv og min praksis som musikkpedagog i barnehager hvor mange barn enda ikke snakker norsk. Dette gjør jeg gjennom en kunstbasert self-study hvor datagenereringen bl.a. består av å filme meg selv. Dataene er analysert stegvist deduktivt-induktivt med bruk av NVivo (CAQDAS) for å strukturere filmopptakene. Det teoretiske rammeverket bygger på teorien om musicking (Small, 1998), og da særskilt *the gestural language of biological communication* og på kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen, 2009c).

Gjennom fortellinger fra datamaterialet, blir to kategorier fra self-studyen analysert og drøftet i denne artikkelen, nemlig «evnen til å overse kaos» og «gestisk språk». Disse to kategoriene argumenterer jeg for at hører til i mine lærerforutsetninger, slik det forstås av Bjørndal og Lieberg (1978) og Hanken og Johansen (2013). Jeg framsetter deretter at en stor del av årsaken til at jeg klarer å benytte meg av mine lærerforutsetninger, er det jeg kaller min «musikalske trygghet» (som jeg på engelsk kaller *musical confidence*). Den musikalske tryggheten fører blant annet til at jeg kan heve meg over den utbredte angsten for kaos og i stedet stole på sangens iboende krefter til å fange oppmerksomheten og skape samhold. Den fører også til at jeg behersker og vet å benytte meg av og stole på mitt gestiske språk i mine henvendelser til barna. Til slutt i denne artikkelen, foreslår jeg begrepet musickhood for å favne de lærerforutsetningene som kan være fordelaktige dersom man skal lede et samsamvær i barnehager hvor mange barn enda ikke snakker norsk.



## Artikkel D:

### **Children's Participation in Ritualized Circle Time. Ritual in music group intervention in the multicultural kindergarten : how does it comply with children's right to participate?**

Artikkelen tar utgangspunkt i en tredje kategori fra self-studyen, nemlig «struktur og ritualisering». På bakgrunn av denne kategorien, analyserer denne artikkelen hvorvidt struktur og ritualisering styrker eller svekker barns rett til medvirkning. Utspringet for artikkelen er kritiske bemerkninger fra barnehagelærere om at mitt strukturerte og ritualiserte sangsamvær svekker barns rett til medvirkning. Barns rett til medvirkning tolkes i denne artikkelen ut fra forståelser framsatt av Eide et al. (2012) og Bae (2009), og ritualisering blir analysert med utgangspunkt i the Artification Hypothesis (Dissanayake, 2008, 2014) og forståelsen av rituale i teorien om musicking (Small, 1998).

I artikkelen bringer jeg også inn en kategori fra foregående artikkel, nemlig «evnen til å overse kaos». Sammenhengen mellom struktur og kaos løftes fram og belyser forskjellen på indre struktur og ytre struktur (Eide et al., 2012), hvor førstnevnte kan dreie seg om selve ritualiseringen av sangsamværet, mens sistnevnte kan handle om at barna skal sitte på plassene sine i ringen. I følge analysene og drøftingen kan det synes som om denne forbindelsen mellom kaos og struktur er en av nøklene til å forsterke barns rett til medvirkning i sangsamværet i ei gruppe barn hvor ikke alle har felles språk. Når ritualet er etablert og barna står fritt til å komme og gå innenfor dette ritualet som de selv måtte ønske, kan det oppstå et tredje rom, *a third space* (Wang, 2004), hvor selve objektet for aktiviteten utvides og forlenges slik at aktiviteten oppfattes annerledes. I dette tredje rommet (som i artikkelen presenteres som *kaos/struktur-forbindelsen*) åpnes det opp for nye muligheter for forståelse og tilegnelse av ny kunnskap.

# Innholdsfortegnelse

Summary.....	i
Forord .....	v
Publiseringsliste .....	ix
Artikkelsammendrag .....	xi

## Del 1 : Introduksjon

<b>1.1. Innledning til avhandlingens tema .....</b>	<b>5</b>
Leseguide .....	6
<b>1.2. Avhandlingens formål, bakgrunn og kontekst .....</b>	<b>9</b>
1.2.1. Mitt engasjement.....	9
1.2.2. Startpunktet: Det brutte doble dilemma .....	10
1.2.3. Dreining mot den voksne .....	11
1.2.4. Forskerens forforståelse.....	12
<b>1.3. Forskningsspørsmål og problemutvikling .....</b>	<b>14</b>
1.3.1. Hovedproblemstilling og problemutvikling .....	14
1.3.2. Artikkelenes forskningsspørsmål .....	18
1.3.3. Begrepsavklaring .....	19
Den voksnes væremåter .....	19
Verdi.....	21
Sangsamvær.....	21
Barn med minoritetsspråklig bakgrunn .....	22
Didaktikkbegrepet i dette prosjektet.....	23
<b>1.4. Plassering av avhandlingens tema i forskningslandskapet.....</b>	<b>25</b>
1.4.1. Musikkvitenskapelig plassering .....	25
1.4.2. Sang og andrespråkstilegnelse .....	27
1.4.3. Sang og sosialisering.....	29
1.4.4. Early Childhood Music Education .....	30

## Del 2 : Vitenskapsteoretiske forutsetninger og fagteoretisk tolkningsramme

<b>2.1. Prosjektets ontologiske og epistemologiske utgangspunkt.....</b>	<b>37</b>
2.1.1. Sosialkonstruksjonisme : innledning .....	38
2.1.2. Prosjektets tre sider av sannhetssøking .....	39
2.1.3. Musikalitetssynet i sosialkonstruksjonisme .....	40
2.1.4. Forutsetninger for moderat sosialkonstruksjonisme .....	41
2.1.5. Hvordan oppnå ny forståelse .....	42
2.1.6. Generative teorier .....	43
<b>2.2. Fagteoretisk tolkningsramme .....</b>	<b>45</b>
2.2.1. Musicking .....	47
2.2.2. Sang og språk i hjernen – OPERA-hypotesen .....	50
2.2.3. Kommunikativ musikalitet.....	52
2.2.4. Empathy Promoting Musical Components.....	54
2.2.5. The Artification Hypothesis .....	56
2.2.6. Sang som mulig inngangsport til et nytt fellesskap .....	58
Habitus og kapital .....	58
Men er sang sosialiserende uansett? .....	59
Musikalsk kapital.....	60
2.2.7. Sangen og den voksne .....	61
Early Childhood Music Education .....	61
Community Music Therapy - samfunnsmusikkterapi .....	64
Community Music.....	65
Collaborative musicing.....	66

## Del 3 : Metodologi

<b>3.1. Innledning .....</b>	<b>73</b>
<b>3.2. Selvstudie .....</b>	<b>74</b>
3.2.1. Hva er selvstudie? .....	74
3.2.2. Å se ens egen modellering .....	75
3.2.3. Kjennetegn ved selvstudie .....	76
3.2.4. Pålitelighet og gyldighet i forskning på seg selv .....	78
3.2.5. Selvstudie i dette prosjektet .....	78
<b>3.3. Arts-Based Research .....</b>	<b>80</b>
3.3.1. Hva er Arts-Based Research? .....	81
3.3.2. A/r/tography .....	82
3.3.3. Blurred genres .....	83
3.3.4. Gyldighet i ABR .....	84
<b>3.4. Metode, datainnsamling og analyse .....</b>	<b>87</b>
3.4.1. Ingen lineær prosess: utviklingen og oppstarten av prosjektet .....	87
Første etappe, «bruddet» og endring av kurs .....	88
Andre etappe (og dens kaos) .....	89
3.4.2. Feltarbeidet .....	92
Insider og outsider .....	92
Utvalg av forskningsdeltakere .....	94
Sangsamværets «rituale» .....	95
Datagenerering .....	97
3.4.3. Analyse .....	107
Datamateriale .....	107
Stegvis-deduktiv induktiv metode .....	107
Koding .....	109
Kodegruppering/kategorisering .....	110
Utvikling av konsepter .....	111
3.4.4. Metodekritikk og dataenes kvalitet .....	112
<b>3.5. Etske betraktninger .....</b>	<b>114</b>
<b>3.6. Ettetanker .....</b>	<b>116</b>

## **Del 4 : Resultater og drøfting**

<b>4.1. Innledning .....</b>	<b>121</b>
<b>4.2. Resultater .....</b>	<b>122</b>
4.2.1. Resultater fra artiklene .....	122
Artikkel A.....	122
Artikkel B.....	123
Artikkel C.....	124
Artikkel D .....	125
4.2.2. Samlet resultat basert på artiklene .....	127
Utdyping av de fire kategoriene .....	128
4.2.3. PhD-prosjektets resultat .....	129
Musikalsk trygghet.....	131
Musikalsk kapital.....	132
<b>4.3. Drøfting .....</b>	<b>134</b>
4.3.1. Musikalsk utrygghet .....	134
4.3.2. «Bruddet» og selvkritikk.....	136
4.3.3. Det selvbevisste blikket .....	139
4.3.4. Kunnskap om og aksept for ulike ferdighetsnivå .....	141
Lærerutdanneres syn på studentenes musikalitet .....	142
4.3.5. Musickhood.....	143
Inngangspunkt: Community Music og samfunnsmusikkterapi .....	143
En modell for musickhood .....	145
<b>4.4. Avslutning .....</b>	<b>149</b>
4.4.1. Avhandlingens bidrag.....	149
4.4.2. Forslag til videre forskning .....	151
<b>Referanseliste .....</b>	<b>153</b>

Hommage a Jimi Hendrix I – IV .....	a
-------------------------------------	---

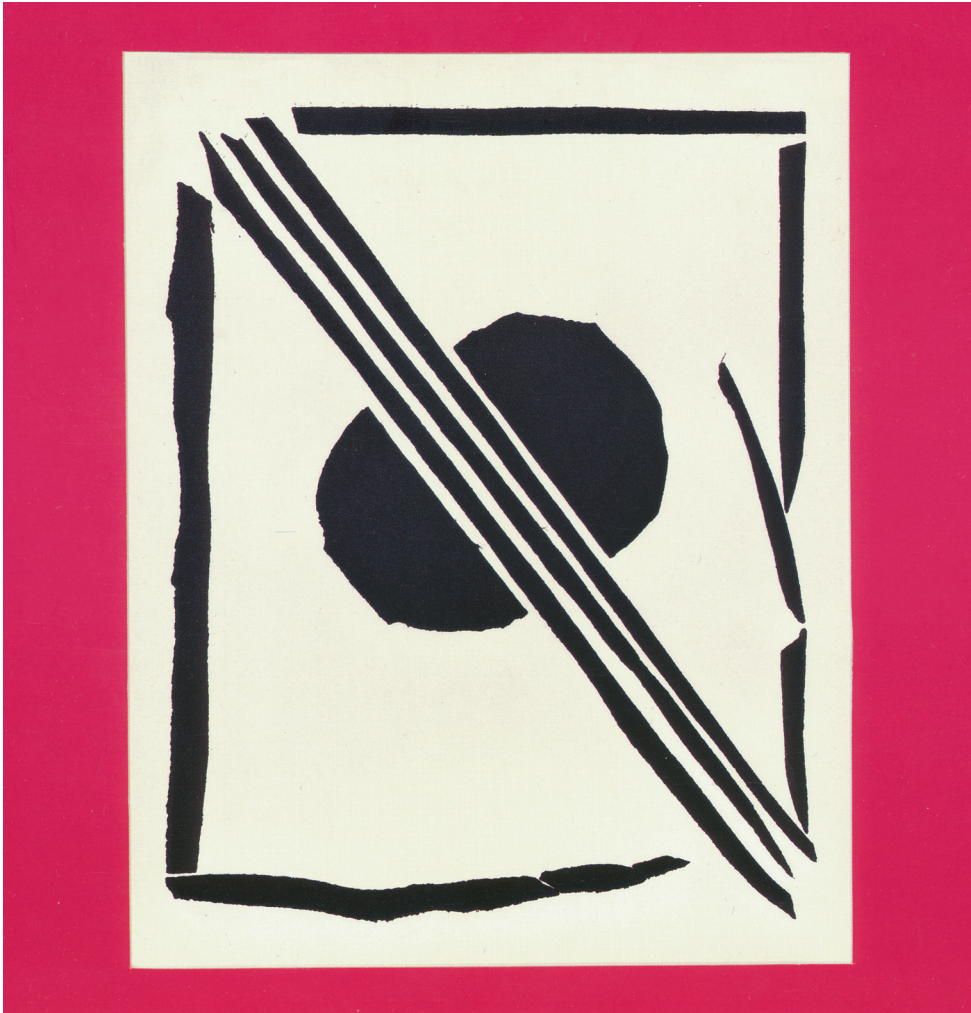
## **Vedlegg**

Vedlegg 1 : Godkjenning NSD.....	g
Vedlegg 2 : E-post til barnehagene i kommunen .....	i
Vedlegg 3 : Brev til foreldre i barnehagene.....	j
Vedlegg 4 : Sangsamværets «rituale» .....	l
Vedlegg 5 : Eksempler på loggene.....	p
Vedlegg 6 : Intervjuguide .....	s
Vedlegg 7 : Artikkel A	
Vedlegg 8 : Artikkel B	
Vedlegg 9 : Artikkel C	
Vedlegg 10 : Artikkel D	

## **Oversikt over figurer**

Figur 1 : Den didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978).....	24
Figur 2 : Collaborating musicing (Pavlicevic & Ansdell 2009).....	67
Figur 3 : PhD-prosjektets resultat.....	130
Figur 4 : Musickhood.....	146





Hommage a Jimi Hendrix I

Peter Stokstad





# Del 1 : Introduksjon

---



## 1.1. Innledning til avhandlingens tema

Som mangeårig musiker i praksisfeltet blant små barn og voksne, står det som åpenbart for meg at det å musisere sammen med andre er en grunnleggende del av det å være menneske. Det er flere årsaker til at jeg kan påberope mennesket denne universelle kvaliteten. For det første har jeg selv opplevd hvor enkelt et fellesskap kan etableres blant mennesker som ledes inn i et musiserende samvær hvor alle blir gitt muligheten til å oppleve at de deltar. For det andre finnes det etter hvert solid dekning i forskningen for å anse at musikalitet er en del av mennesket på linje med evnen til språk.

Likevel er ikke det å musisere noe vi anser som en selvsagt del av det å være menneske, i alle fall ikke innenfor skandinavisk kultur. En stor del av min jobb som musikkpedagog har gått ut på å hjelpe voksne til å tørre å synge, tørre å prøve å fargelegge sangen med et rasle-egg, eller være så modige at de forsøker å holde pulsen i sangen på ei tromme med enkle slag. Dette gjelder både voksne i barnehagen (hvor de som er barnehagelærere har hatt musikk under utdanning) og foreldre i musikkgrupper. Faktisk så er det slik at jeg har betraktet mine musikkgrupper for foreldre og barn som skjult voksenopplæring; med barna som «støtdempere» tør de voksne å prøve ut sin egen musikalitet – mens de antar at det er barnet som er i fokus. I virkeligheten er det de voksne jeg hjelper inn i – eller tilbake til – en musiserende omgangsform.

Jeg har derfor stilt meg selv følgende spørsmål mange ganger: Dersom musikalitet er en medfødt egenskap hos mennesket, hvorfor er det da ikke mer til stede hos voksne som omgås små barn? Hva kan dette handle om? Dette PhD-prosjektet handler følgelig om å være voksen og å skulle synge med barn i barnehagen. Barna det er snakk om i dette prosjektet har et særskilt behov for det fellesskapet som et sangsamvær kan tilby siden mange av dem enda ikke snakker norsk. Sangsamværet blir dermed en arena hvor den sprikende språklige kompetansen ikke trenger å stå i veien for at en opplevelse av å være med i et fellesskap kan etableres. Men – den voksne må tørre å by på sin musikalitet.

I min masteroppgave (Kulset, 2012, 2015a) undersøkte jeg hvilke konsekvenser denne fellesskapseffekten kunne ha for språktilegnelsen hos barna. Ett av funnene var hvordan et felles sangrepertoar brøt «det doble dilemma» (Tabors, 2008). Jeg kommer tilbake til det doble dilemma senere i teksten; poenget er her at dette var gledelige funn. Derfor reiste jeg rundt og fortalte om dette: «dere må synge mer, da dannes det et fellesskap som gjør at barna bryter inn i leken, og dermed inn i språket».

Etter hvert var det noen som turte å stille seg kritisk og kommenterte: «det er jo lett for *deg* å si, du er jo en dyktig musiker. *Jeg* hadde ikke klart å få til dette i samlingsstundene mine». Dette ble et gjentakende omkved: «det er *deg*, ikke musikken». Jeg måtte innse at de meget mulig hadde rett, og blikket for dette PhD-prosjektet ble vendt mot den voksne i barnehagen, og mer spesifikt til meg selv. Dette dannet utgangspunktet for temaet i dette PhD-prosjektet: væremåter hos den voksne som kan ha verdi for at samsamværet kan etablere en følelse av fellesskap selv om barna ikke snakker samme språk. Dette temaet blir utdypet i kapittelet som presenterer hovedproblemstillingen.

## Leseguide

Dette er en artikkelbasert doktorgradsavhandling bestående av en kappe og fire artikler. I følge retningslinjer og anbefalinger fra Humanistisk Fakultet ved NTNU, er hensikten med kappen å klargjøre sammenhengen og utdype sider ved det vitenskapelige arbeidet jeg har utført i disse tre årene, og som det kan være vanskelig å finne plass til innenfor det normale artikkelformatet. I dette legger jeg at kappen skal gi et sammenfattende og grundigere blikk inn i forskningsprosessen for PhD-prosjektet som helhet.

Kappen består av fire deler:

Del 1 presenterer prosjektets tema, formål og bakgrunn sammen med forskerens forforståelse.

Deretter legges forskningsspørsmålene fram før avhandlingen plasseres i forskningslandskapet.

Del 2 gir en utredning av arbeidets vitenskapsteoretiske forutsetninger og fagteoretiske tolkningsramme.

Del 3 skisserer prosjektets metodologiske utgangspunkt og metoder anvendt for å generere og analysere data.

Til slutt presenteres resultater i del 4 etterfulgt av en drøfting. Jeg oppsummerer arbeidets bidrag til de relaterte fagfeltene, peker på implikasjoner og foreslår nye spørsmål til videre forskning som dette arbeidet kan oppmuntre til.

I denne kappen henviser jeg i stor grad til sidetall i mine referanser der hvor det har en hensikt og det ikke er snakk om et overgripende syn som kommuniseres gjennom en hel bok. Dette har jeg gjort fordi jeg selv liker å kunne slå opp på eksakte steder i referert litteratur, i sær når den aktuelle litteraturen er bøker.

Jeg har valgt å skrive denne kappen på norsk selv om tre av mine fire artikler er på engelsk. Årsaken er delvis at siden min første artikkel er på norsk, måtte min bedømmelseskomité uansett bestå av norskkyndige lesere. Men den viktigste årsaken er mitt ståsted innen kunstbasert forskning slik den forstås i Arts-Based Research (Barone & Eisner, 2012; Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008): jeg har alltid elsket å skrive, og som barn mente mine foreldre at jeg kom til å ende opp som forfatter. Å få lov til å bruke morsmålet mitt til å uttrykke meg skriftlig, gir meg stor glede og kreativ tilfredsstillelse. Jeg benytter derfor sjansen til – innenfor visse gitte akademiske rammer – å la morsmålet sine kreative løfter løfte min forskerstemme i denne kappen.

En annen årsak til å skrive på norsk er for øvrig også at jeg ønsker å beholde evnen til å kunne formidle fagstoffet mitt på norsk uten at det blir altfor populærvitenskapelig. I prosessen med PhD-arbeidet har engelsk blitt mitt fagspråk, mens norsk har blitt plassert i det mer populærvitenskapelige og folkelige sjiktet. Da jeg én dag fant meg selv i å benytte oversettingsverktøyet for å omformulere nokså dagligdagse akademiske uttrykk fra engelsk til norsk, bestemte jeg meg for å gjøre en innsats for å også kunne uttrykke meg faglig på norsk.



## 1.2. Avhandlingens formål, bakgrunn og kontekst

Dette kapitlet forklarer intensjonen med prosjektet, mitt engasjement knyttet til tematikken, og konteksten som jeg (som praktiker og forsker) og prosjektet står plassert i.

Formålet med denne PhD-avhandlingen er, på det tidspunktet jeg nå leverer den fra meg, et ønske om å bidra til ny kunnskap om hvordan vi kan tilrettelegge for at barnehagepersonell stoler mer på egen musikalitet slik at de synger mer i barnehagen – og slik bidra til økt følelse av fellesskap blant barnehagebarn med hhv. majoritetsspråklig og minoritetsspråklig bakgrunn.

Dette er en endring av formuleringen da jeg søkte om PhD-stipend i 2012 da formålet var å kunne si noe om sammenhengen mellom sang og norsktilegnelse hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn<sup>1</sup>. Til tross for denne endringen, har likevel selve grunnprosjekt aldri endret seg: et ønske om å bidra til at voksne som jobber i barnehager hvor det er mange barn som ikke har felles språk, skal synge mer.

### 1.2.1. Mitt engasjement

Det ligger både et samfunnsmessig og et musikkfaglig engasjement til grunn for prosjektet. Mitt samfunnsengasjement er knyttet til integreringsprosessene for barnehagebarn med minoritetsspråklig bakgrunn (og deres familier). Jeg ønsker å bidra til at disse barna tilegner seg norsk mens de går i barnehagen, og at de etablerer gode vennskap med norskspråklige barn. At noe ikke fungerer i norsktilegnelsen i barnehageårene, viser statistikk som forteller at i 2012 kunne 70% av alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn ikke følge vanlig undervisning når de startet på skolen fordi de ikke snakket norsk godt nok. Tre av fire i denne gruppen var født i Norge, og 72% hadde gått i norskspråklig barnehage (Gedde-Dahl &

---

<sup>1</sup> Endringsprosessen har vært tydelig kommunisert til både institutt og fakultet underveis.



Stokke, 2013a; Mellingsæter, 2012; Slettholm, 2013a). Jeg blir både bekymret og trist av denne situasjonen, og derfor vil jeg gjerne bidra ved å finne nye innfallsvinkler for hvordan vi kan sørge for at barn lærer norsk mens de går i norsk barnehage.

Jeg kommer fra en yrkesbakgrunn som musikkpedagog hvor alt jeg gjorde var knyttet til en filosofi om at sang kan fremme tilknytning, samhold og fellesskap. I dette arbeidet har jeg erfart hvor mye det å synge sammen kan endre den sosiale situasjonen for små barn som ikke snakker majoritetsspråket. Ut fra min musikkfaglige bakgrunn engasjerer det meg derfor dypt å bidra til at det synges mye i barnehager hvor det er mange barn som ikke har felles språk. Dette engasjementet fikk fornyet kraft da jeg med et begynnende forskerblikk utforsket sangens innvirkning på språktilegnelsen hos minoritetsspråklige barn i barnehagen gjennom masterarbeidet jeg utførte i perioden 2010–2012 (Kulset, 2012, 2015a). Det var også funnene herfra som fungerte som ansats for min videre forskning gjennom PhD-stipendiatet. Selv om jeg i utgangspunktet plukket opp en annen tråd fra masterarbeidet enn den jeg etter hvert fulgte, er det like fullt her dette PhD-prosjektet har sitt utspring og sin start.

## 1.2.2. Startpunktet: Det brutte doble dilemma

Startpunktet for PhD-prosjektet var sangens evne til å bryte «det doble dilemma»<sup>2</sup>. Det doble dilemma beskrives av Tabors (2008) som en situasjon alle språklæringer befinner seg i: for å tilegne deg det nye språket, må du få tilgang på noen som snakker dette språket. Men for å få tilgang på noen som snakker dette språket, må du først tilegne deg litt av språket.

In other words, in any language-learning situation in natural circumstances, communicative competence and social competence are inextricably interrelated; the double bind is that each is necessary for the development of the other (Tabors, 2008: 34).

---

<sup>2</sup> Dette er min oversettelse av det engelske uttrykket *double bind*. *Bind* kan oversettes med «knipe» på norsk, noe jeg opplever ikke uttrykker situasjonen sterkt nok. Jeg valgte derfor ordet «dilemma» som allerede betegner en umulig situasjon. Når denne så blir dobbel, får man en forståelse for hvor fastlåst og umulig situasjonen er.

Dette er en umulig og fastlåst knipe å befinne seg i, og det kan ta måneder og år før det minoritetsspråklige barnet bryter ut av denne situasjonen og etablerer venner som snakker det nye språket (Kibsgaard & Husby, 2014: 145; Tabors, 2008: 33 ff., 46 f.). Et felles sangrepertoar derimot, kan bidra til at dette doble dilemmaet brytes og at vennskap og lek på tvers av språklig kompetanse kan etableres (Kulset, 2012, 2015a).

### 1.2.3. Dreining mot den voksne

Etter hvert dreide prosjektets tematikk seg mot å spesifikt se på den voksne i barnehagen sin evne (og syn på egen evne) til å synge med barna. Siden det brutte doble dilemma er avhengig av at det synges mye i barnehagen, ble det naturlig å rette fokuset hit: synges det nok i barnehagene? Er de voksne komfortable med egen sangstemme og egen musisering? Både egen yrkeserfaring og det jeg fant av forskning på området, pekte mot et entydig «nei» som svar (Ehrlin, 2012; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Heyning, 2011). Begrepet «stemmeskam» (Schei, 1998, 2011) som bl.a. beskriver en sangstemme som er hemmet i uttrykket pga. en overdreven (selv)bevissthet knyttet til hvorvidt man synger bra nok eller ikke, har alltid vekket engasjement og gjenkjennbarhet hos barnehagefolk jeg har holdt kurs for. Hva kan være årsaken til denne dårlige selvfølelsen hos voksne knyttet til musisering?

Bjørkvold (2014: 141) har konstruert begrepet «barndomsbruddet». Dette er ment å beskrive hvordan det musiske vi har vært i besittelse av siden vi var spedbarn, møtes av sterke og styrende motkrefter i kulturen etter hvert som vi vokser opp. Dermed mister vi den barnlige evnen til uttrykksmuligheter gjennom bl.a. musikalsk utfoldelse. Bjørkvolds *Det musiske menneske* hvor begrepet «barndomsbruddet» er hentet fra, har vært på mange norske (og kanskje andre lands) pensumlister i musikkfaget siden 1989. «Alle» kjenner til hans begreper som «spontansang» og «ur-tersen», men har alle et like reflektert forhold til «barndomsbruddet»? Barndomsbruddet handler om den voksne, mens spontansang og ur-ters handler om barnet. Kan det være at den voksne som musikalsk vesen har blitt glemt til fordel for kunnskap om barnet som musikalsk vesen?

## 1.2.4. Forskerens forforståelse

Kvalitativ forskning har lenge anerkjent at man ikke kan skille forskningen fra forskeren (Alvesson & Sköldbberg, 2008), og hele dette prosjektet er preget av min forforståelse og hvor jeg faglig og diskursivt kommer fra. Jeg er utdannet musikkpedagog og musiker fra det som i Norge den gang het Musikkonservatoriet. Undervisningen ved de utøvende musikerstudiene var da lagt opp med minimalt av samspillmuligheter, og jeg oppdaget allerede første studie høst at jeg ikke trivdes som musiker alene på øverommet: glede i musikk hos meg lå i kontakten med andre mennesker, det å skape musikk sammen med andre og kjenne på en felles følelse av groove, flyt og kommunikasjon. I dette måtte det jo ligge noe veldig gammelt, tenkte jeg, noe som hadde å gjøre med hvordan vi knytter kontakt med hverandre tidlig i livet. Dette ble jeg så nysgjerrig på at jeg søkte om fritak fra å ha praksis i kulturskolen for å i stedet finne noen yngre barn. Og herfra gikk veien rett til de yngste barna jeg på det tidspunktet kunne se for meg: tre-åringer i barnehagen.

Dette var i 1991, lenge før litteraturen om kommunikativ musikalitet og dens forgjengere hadde nådd musikk- og pedagogutdanningene i Norge. Heldigvis fantes det en liten svensk bok: *Musik i livets början* (Lind & Neuman, 1981), som ga løfter om noe mer. Jeg ble tidlig med i den norske foreningen Musikk fra livets begynnelse<sup>5</sup> hvor vi kjempet for at utdanningsinstitusjoner, forvaltning, politikere – og hele storsamfunnet, skulle innse hvor grunnleggende musikk var for menneskelivet. Vi gjorde mye som siden har fått store ringvirkninger, men poenget med å fortelle om dette, er for å gi et innblikk i hvordan min karriere som forsker på musikkfeltet startet: som en pionér som i stor grad jobbet med å bevise og rettferdiggjøre musikkens plass. Dette gjorde meg til en glødende forkjemper og forsvarer av at «alle er musikalske» og at «alle har behov for musikk» i den grad at det å skulle lære å innta en kritisk og selvreflektiv holdning som forsker, har tatt lang tid.

Jeg har siden 1996 jobbet som en svært aktiv utøver i min egen private musikk-skole i det jeg nå ser var i en gjennomført Community Music-tradisjon. Her ledet jeg musikkgrupper for foreldre og barn, hadde barnehager på besøk, arrangerte åpen barnehage med foreldre og hadde musikk-kurs for barnehagefolk. Jeg hadde flere medarbeidere som jeg selv lærte opp i

---

<sup>5</sup> [www.musikkfralivetsbegynnelse.no](http://www.musikkfralivetsbegynnelse.no)

min egen «filosofi»<sup>6</sup>, og det var i de travleste årene en pulserende og substansiell kulturinstitusjon i Trondheim. Herfra, som praktisk musiserende musikkarbeider, henter jeg min didaktiske erfaring som jeg senere forsker på i dette prosjektet. Dette betyr ikke at jeg er en didaktiker i teoretisk forstand, men fordi jeg er en didaktiker i praksis så blir forskningen min i dette prosjektet likevel preget av dette. Det er også fra denne musikerpraksisen jeg henter min rolle som artist/researcher/teacher i mitt metodologiske ståsted innen Arts Based Research.

---

<sup>6</sup> Denne «filosofien» sammenfaller enkelt sagt med musicking, kommunikativ musikalitet og Community Music. Medarbeiderne var musikere, barnehagelærere og/eller musikkpedagoger.

## 1.3. Forskningsspørsmål og problemutvikling

### 1.3.1. Hovedproblemstilling og problemutvikling

Hovedproblemstillingen for PhD-prosjektet er:

Hva i den voksnes væremåter kan ha verdi for at et samsamvær hvor flere barn har minoritetspråklig bakgrunn kan bli en arena som tilbyr fellesskap?

Med tanke på at de to første artiklene ikke besvarer denne problemstillingen, men derimot er fundamentet som har ført fram til den, ønsker jeg å forklare og synliggjøre problemutviklingen. Problem utviklingsprosessen har blitt påvirket av forskningsprosessene underveis. I følge Rasmussen (2014: 28) ligger det implisitt i et praksisnært og kunstbasert forskningsprosjekt at forskningsproblemet og forskningspraksisen gjensidig påvirker hverandre. Ved å bli en del av selve forskningsprosessen, mister forskningsproblemet forrang og blir i stedet en relasjonell faktor som finner sitt fokus underveis i forskningsprosessen. For, spør Rasmussen (ibid.), hvordan kan vi bestemme og spesifisere oppgaven og problemet før vi faktisk har forholdt oss til fenomenet?

Jeg startet med ett av de mest pregnante funnen fra masterarbeidet mitt, nemlig *Det brutte doble dilemma* (artikkel A). Jeg forsøkte å forstå i større grad hva det doble dilemmaet besto av og dermed også hva det var som ble oppløst når det ble brutt. Spørsmålet mitt var: *hvordan og hvorfor bidrar et felles sangrepertoar til at det doble dilemma brytes?* Blikket mitt bar her fremdeles preg av å skulle forklare og forsvare hvor lett og bra det er å synge seg inn i et nytt språk. Selv om jeg i arbeidet med denne artikkelen gjennom Bourdieus begreper om habitus og kapital, fikk en vesentlig dypere innsikt i de ulike elementene som til sammen utgjør det doble dilemma, satt jeg likevel igjen med spørsmålet om *hvordan*. Hva gjemmer seg bak dette «hvordan»? Er det de didaktiske momentene jeg så vidt nevner i artikkelen under delkapittelet

«Musikksamlingen – hvorfor og hvordan» slik som «Det fysiske rommet», «Sangutvalget» eller «Den voksne rollemodellen»? Eller kan det være en årsak–virkning-forklaring som finnes i den nevrologiske forskningen om musikk og språk i hjernen?

På dette tidspunktet i prosjektet valgte jeg å ikke forfølge veien som satte det didaktiske ved sangsamværet i fokus men heller lete etter mulige svar i nevrologisk forskning knyttet til musikk og språk i hjernen. Spørsmålene mine ble: *Kan mine egne kvalitative resultater om det brutte doble dilemma valideres av nevrologisk forskning og teorier om sammenhengen mellom musikk og språk i hjernen? Kan en slik teoretisk analyse peke ut nye kritiske retninger innen denne tematikken som jeg ikke klarer å se?*

Konklusjonen på denne etappen (artikkel B) ble at det handler kanskje like mye om hvordan den voksne leder sangsamværet som det faktum at det synges. Det er denne situasjonen jeg kaller «bruddet» i PhD-prosjektet. For det første fikk den grundige orienteringen i den store forskningskatalogen innen temaet musikk og språk i hjernen meg til å innse at det allerede forskes mye og godt på dette. For det andre fikk det meg til å innse at jeg med stor sannsynlighet hadde oversett én av de viktigste faktorene for at det doble dilemmaet ble brutt, nemlig den voksne som ledet sangsamværet og dennes væremåte og dermed påvirkning på selve sangsamværet.

Dette ledet meg til å undres: *Hva skal til for at sangens sosialiserende virkning kan bli utløst, og hva slags rolle i dette spiller den voksne?* På dette tidspunktet fikk jeg høre stadig oftere fra barnehagefolk på mine foredrag om sang og andrespråkstilegnelse, at «*det er DU – ikke bare sangen*». Jeg måtte derfor se kritisk på prosjektet så langt og spørre: *Er jeg selv et hittil ukjent parameter i sangens sosialiserende virkning i disse barnegruppene?* For å finne ut av dette, måtte jeg først og fremst finne ut av *Hva er det jeg selv gjør i min praksis?*

I selvstudien jeg utførte i barnehagene for å søke svar på dette foregående spørsmålet, var samtaler med personalet en del av datagrunnlaget. Underveis oppsto det en diskusjon om barns rett til medvirkning og om hvorvidt jeg – med min ritualiserte form for sangsamvær – svekket denne retten. Jeg opplevde at dette var et viktig spor å forfølge, og jeg stilte meg derfor spørsmålet: *Hva kan være viktige aspekter i et strukturert og ritualisert sangsamvær som kan forsterke eller svekke barns rett til medvirkning?*

Til sammen førte dette meg til hovedproblemstillingen som det søkes svar på i artikkel C og D. Med spørsmålet som utgjør hovedproblemstillingen, stiller jeg prosjektet åpent for å kunne finne momenter i den voksnes væremåte som ligger utenfor det jeg fra før av kjenner til av ferdigheter hos meg selv, både musikalske og didaktiske.

**Oversikt over problemutviklingens spørsmål:**

Kan sang være en hensiktsmessig inngangsport til det norske språket for barn med minoritetsspråklig bakgrunn?

Det brutte doble dilemma.

Hvordan og hvorfor bidrar et felles sangrepertoar til at dilemmaet mellom språktilegnelse og sosialt innpass brytes?

Hva gjemmer seg bak dette «hvordan»? Er det en årsak–virkning-forklaring som kan finnes i den nevrologiske forskningen om musikk og språk i hjernen?

Kan mine egne kvalitative resultater om det brutte doble dilemma støttes av nevrologisk forskning og teorier om sammenhengen mellom musikk og språk i hjernen?

Kan en slik teoretisk analyse peke ut nye kritiske retninger innen denne tematikken som jeg ikke klarer å se?

Hva skal til for at sangens sosialiserende virkning kan bli utløst, og hva slags rolle i dette spiller den voksne?

*(fortsetter på neste side)*

*(problemutvikling forts.)*

«Det er DU – ikke bare sangen»

Kan denne påstanden stemme? Er jeg selv et hittil ukjent parameter  
i sangens sosialiserende virkning i disse barnegruppene?

Hva er i så fall «meg» og hva er «musikken»?

Hva slags kunnskaper, holdninger og ferdigheter ligger til grunn for min praksis?

Hva er det jeg selv gjør i min praksis?

Svekker jeg barns rett til medvirkning ved å ha en ritualisert form på sangsamværet?

Hva er medvirkning når man deltar i et rituale?

Hvordan muliggjøres medvirkning når den språklige kompetansen spriker?

Hva kan være viktige aspekter i et strukturert og ritualisert sangsamvær  
som kan forsterke eller svekke barns rett til medvirkning?

Hva i den voksnes væremåter kan ha verdi  
for at et sangsamvær hvor flere barn har minoritetsspråklig bakgrunn  
kan bli en arena som tilbyr fellesskap?



## 1.3.2. Artiklenes forskningsspørsmål

Artikkel A:

*Hvordan og hvorfor kan et felles sangrepertoar bidra til at det doble dilemma brytes?*

Artikkel B:

*Hva kan bidra til å oppnå OPERA-hypotesens E (positive emosjoner), R (lystbetonte repetisjoner) og A (frivillig oppmerksomhet) i sangsamværet i en barnehage hvor mange barn ikke har felles språk?*

Artikkel C:

*Er det meg eller musikken?*

*Hva er i så fall «meg» og hva er «musikken»?*

*Hva slags kunnskaper, holdninger og ferdigheter ligger til grunn for min praksis?*

Artikkel D:

*Hva kan være viktige aspekter i et strukturert og ritualisert sangsamvær som kan forsterke eller svekke barns rett til medvirkning?*

### 1.3.3. Begrepsavklaring

Dette kapitlet definerer begrepene i hovedproblemstillingen. I tillegg gjør jeg rede for didaktikkbegrepet slik jeg har brukt det i dette prosjektet. Dette er ikke et begrep i hovedproblemstillingen, men siden hovedproblemstillingen i et metaperspektiv også handler om sangsamværets didaktikk, mener jeg definisjonen på didaktikkbegrepet i dette prosjektet passer bedre her enn i teoridelen.

#### Den voksnes væremåter

I norske barnehager er det arbeidstakere med mange ulike bakgrunner: barnehagelærere og spesialpedagoger (utdannede pedagoger), assistenter (ufaglærte), barne- og ungdomsarbeidere og barnepleiere (begge yrkesfaglærte), for å nevne noen. Når jeg i denne teksten omtaler de ansatte i barnehagen som *den voksne* eller *de voksne*, er det én av disse grupperingene jeg sikter til. Dersom det har en hensikt å spesifisere hva slags utdanningsbakgrunn vedkommende har, er dette tatt med i teksten.

Jeg har tygget lenge på ordvalget *væremåter*. Arbeidet med artikkel A førte til at jeg blant annet vurderte å bruke begrepet *kapital* (Bourdieu, 1984) for å beskrive væremåter hos den voksne. I kapitalbegrepet ligger blant annet både det som muliggjøres av kulturen man lever i og det som har blitt muliggjort for deg gjennom den nære kulturelle rammen, slik som familie og oppvekst. Dette kunne ha passet godt for dette prosjektet hvor mye av fokuset er den kulturelle oppfatningen av musikalitet. Når jeg likevel har gått bort fra Bourdieus kapitalbegrep, er det fordi *musikalsk kapital* har blitt et så pregnant begrep i dette PhD-prosjektet. For å unngå å «bruke opp» begrepet og eventuelt skape forvirring i teksten, ønsket jeg derfor å se etter andre måter å beskrive sider ved den voksne på som kan ha verdi for følelsen av et fellesskap i sangsamværet.

På neste stadium benyttet jeg begrepet *affordanser*. Begrepet *affordanser* (Gibson, 1977) beskriver relasjonen mellom egenskapene i omgivelsene og handlingsmulighetene som disse egenskapene gir individer. Det gir således rom for at egenskaper i omgivelsene som objektivt sett kan synes ensartet, kan føre til ulik betydning og ulike handlingsmuligheter for ulike individer. I følge DeNora (2015: 46) kan disse «egenskapene i omgivelsene» også være andre

menneskers oppførsel og utspill, slik som i det jeg beskriver i dette prosjektet. Jeg opplevde imidlertid at det ikke ble tilstrekkelig godt nok fundert i forskningsprosessen til at jeg fant det hensiktsmessig å bruke det i hovedproblemstillingen. Jeg har derfor valgt å gå bort fra det og altså i stedet bruke begrepet *væremåter*.

*Væremåter* er et praksisnært begrep som jeg i denne teksten bruker for å omtale momenter i den voksnes oppførsel. Det stiller seg derfor åpent til å kunne romme mye forskjellig. Dette harmonerer godt med hensikten til hovedproblemstillingen, nemlig å finne for meg hittil ukjente *væremåter* hos meg selv i sangsamværet som kan ha overføringsverdi for andres praksis. Begrepet *væremåter* brukes også bl.a. av Lie og Ski (1995), da som «musikk-estetiske *væremåter*». Deres bruk av begrepet har mange fellestrekk med slik det skal forstås i denne sammenhengen: det handler om hvordan man forholder seg til omverdenen og de subjekter og objekter som fins i den. Imidlertid er deres prosjekt å finne mønstre i barns helhetlige tilnærming til musikk med utgangspunkt i Küntzels (1975) allerede eksisterende kategorisering av «musikalske *væremåter*». Ved å observere 5- og 6-åringer i en barnehage, fant Lie og Ski (1995) fram til fire hovedkategorier: lytte og reflektere, lytte og skape, lytte og gjenskape, lytte og omforme Disse deler de deretter inn i mindre kategorier for å kunne identifisere karakteristiske musikk-estetiske *væremåter* hos ulike barn og hva det er som styrer disse prosessene i barnehagen.

Min bruk av begrepet *væremåter* skiller seg fra dette. Deres startpunkt er av deduktiv karakter siden de tar utgangspunkt i en allerede eksisterende kategorisering av musikalske *væremåter* og spesifikt ser etter liknende mønstre i barns helhetlige tilnærming til musikk. Jeg bruker derimot begrepet mer induktivt, som et åpent nett for å fange opp *væremåter* hos den voksne – dette «noe» i ens framferd, vesen, stil eller tone – som kan være verdifulle for at sangsamværet kan fremme en følelse av fellesskap også for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg har med vilje ikke tillagt «musikalsk» foran ordet *væremåter* fordi jeg stiller meg kritisk til hvorvidt det dreier seg kun om «musikalske» *væremåter* eller om det kan være andre *væremåter* hos den voksne som ikke vil kunne umiddelbart klassifiseres under «musikalsk» *væremåte*. Da må jeg i så fall starte med spørsmålet «hva er musikalitet», noe som i stedet er et spørsmål jeg vil drøfte i lys av resultatene basert på nettopp å kun se etter «*væremåter* som kan ha verdi» hos den voksne, og ikke spesifikt «musikalske» *væremåter*.

## Verdi

I hovedproblemstillingen spør jeg om hva i den voksnes væremåte som kan ha *verdi* for at et sangsamvær hvor mange barn ikke snakker samme språk, likevel skal kunne legge til rette for et fellesskap. Jeg bruker begrepet *verdi* i denne teksten for å antyde ett eller annet som kan ha *betydning* i den voksnes væremåte. Når jeg velger ordet verdi framfor betydning, så henger dette sammen med at jeg oppfatter at begrepet verdi uttrykker noe mer. Min bruk av begrepet verdi henger også sammen med begrepet *kvalitet*.

I denne sammenhengen bruker jeg ordet kvalitet i forhold til *prosesskvalitet* som refererer til det samspillet barna opplever i barnehagen, om kvaliteten på relasjoner og pedagogiske interaksjoner mellom de ansatte og barn, blant de ansatte, mellom barna i barnehagen og mellom foreldre og de ansatte (Layzer & Goodson, 2006; Sommersel et al., 2013). Også elementer som planlagt pedagogisk innhold og hvordan de ansatte legger til rette for at alle barna skal være inkludert i fellesskapet er viktige elementer (Dalli et al., 2011). I følge Layzer og Goodson (2006) kan prosesskvalitet være vanskelig å tallfeste, og den vanligste måten å måle prosesskvalitet på er ved hjelp av observasjon for å søke å avdekke det som er av betydning for barns trivsel og utvikling i forhold til relasjonen mellom voksne og barn.

I begrepet *verdi* legger jeg derfor noe i den voksnes væremåte som kan ha betydning for kvaliteten på relasjonene og interaksjonene i gruppa, både mellom voksen og barn, barn og barn og voksen og voksen.

## Sangsamvær

Det er mange måter å beskrive en samlingsstund med vekt på sang eller musikk: musikksamling, sangsamling, sirkel, samlingsstund, sangstund og så videre. Samlingsstunden har en sterk tradisjon i nordisk barnehagekultur (Eide et al., 2012). Den representerer ofte et obligatorisk innslag i dagen hvor den voksne blir gitt muligheten til å styre barnas virksomhet og presentere ulike interessesentra (Balke, 1997: 259). Jeg har i denne teksten valgt å bruke begrepet *sangsamvær* om mine samlingsstunder bygget rundt det å synge sammen. Ved å bruke *samvær* i stedet for *samling* forsøker jeg å uttrykke et Community Music-perspektiv (Veblen et al., 2013) om at vi skaper et fellesskap ved å synge sammen, på et hvilket som

helst gitt tidspunkt eller sted. Det kan være i samlingsstunden, eller det kan være i løpet av dagen, både inne eller ute, med hel eller delt gruppe. I de ulike artiklene mine vil leseren imidlertid møte ulike navn på det samme begrepet (musikksamling, *music group intervention (MGI)*, *circle time*, *music sessions*). Dette henger sammen med både språk, redigering av fagfeller og utviklingen av prosjektet. Jeg ser at denne usammenhengende begrepsbruken om ett og samme fenomen er en tydelig svekkelse av den røde tråden i prosjektet og håper denne klargjøringen kan være til hjelp for leseren.

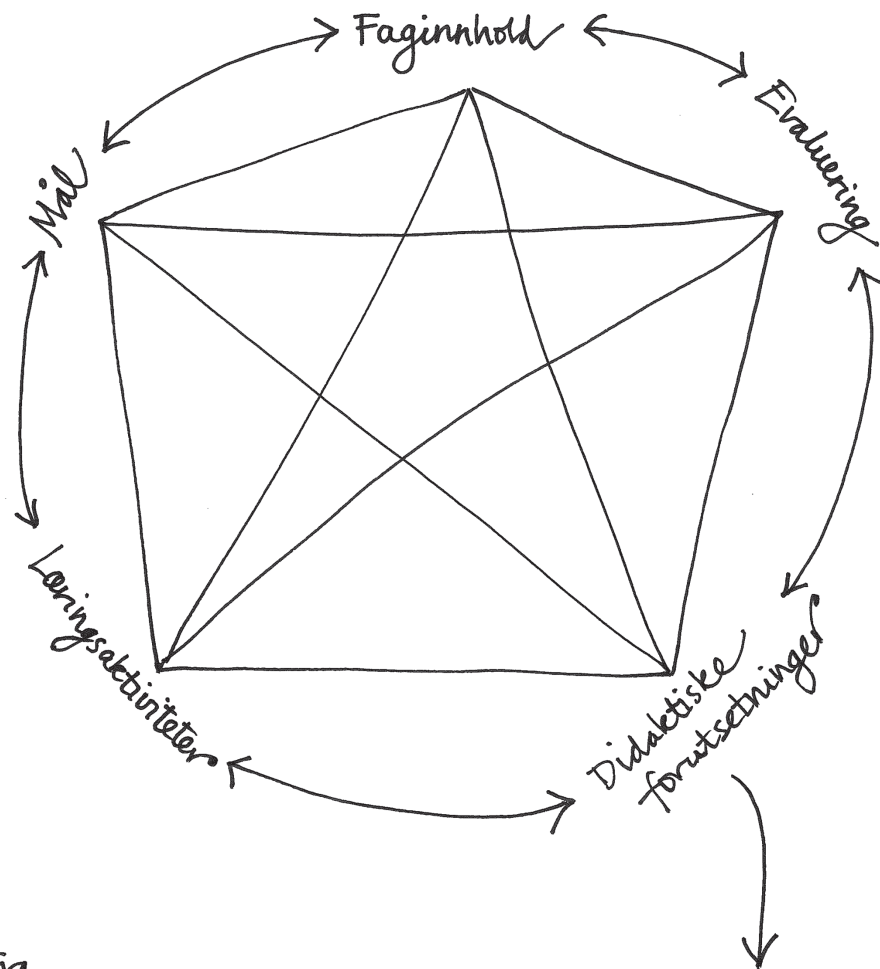
## Barn med minoritetsspråklig bakgrunn

Når jeg i denne teksten bruker begrepet *barn med minoritetsspråklig bakgrunn* så er ikke det uten visse betenkeligheter. Å betegne noe som en «minoritet» kan være problematisk på flere måter. Det mest åpenbare er at vi skaper et skille mellom en majoritet og en minoritet, mellom et oss og et dem, hvor majoriteten står for normaltilstanden mens minoriteten representerer avviket (Høigård, 2013: 198). Østberg et al. (2010: 7) tilrår i stedet å bruke *med et annet morsmål enn norsk*. På denne måten tydeliggjøres det at dette er en person som har et fullverdig førstespråk men at dette er et annet språk enn norsk. Jeg har likevel valgt å bruke betegnelsen *med minoritetsspråklig bakgrunn*, men med disse forbeholdene. Kibsgaard og Husby (2014: 213) definerer minoritetsspråk som det språket som snakkes av etniske grupper som ikke er sosialt og økonomisk dominerende i et samfunn. I denne teksten omfatter begrepet barn med et annet morsmål enn norsk, dansk, svensk eller engelsk, og hvor heller ikke én av foreldrene har ett av disse språkene som førstespråk. Resonnementet bak dette er at morsmålet ikke er kjent av personalet i barnehagen (dersom man ikke har en tospråklig assistent som kjenner språket. Dette var ikke tilfellet i de barnehagene jeg utførte mitt feltarbeid i).

## Didaktikkbegrepet i dette prosjektet

Jeg støtter meg til Hanken og Johansen (2013: 19) definisjon av didaktikk som «(...) de *beslutningene* man må ta om hva elevene skal lære, og om hvordan man skal gå fram for at de skal lære dette, om de *betingelsene og forutsetningene* som ligger bak slike beslutninger, og om de *overveielsene* som bør gå forut for en beslutning». Jeg bruker det *vide* didaktikkbegrepet som innebærer at didaktikk også omfatter metodikk (framgangsmåter man benytter seg av når noe skal læres) (Hanken & Johansen, 2013: 23), samt det *utvidede* didaktikksynet som innebærer at pedagogen skal kunne ta selvstendige og reflekterte avgjørelser basert på en grundig kunnskap om og innsikt i didaktiske spørsmål (ibid.: 24).

I dette prosjektet har det vært mest hensiktsmessig å bruke begrepene fra den didaktiske relasjonsmodellen slik den opprinnelig ble framstilt av Bjørndal og Lieberg (1978) (se figur 1 på neste side). I denne modellen finner vi «didaktiske forutsetninger» som blant annet inneholder det for min forskning viktige underpunktet «lærerforutsetninger». I senere modeller er dette punktet borte og må derfor ikke forveksles med det også benyttede «læreforutsetninger» som hos bl.a. Hiim og Hippe (2006: 51). Også Hanken og Johansen (2013: 154) benytter seg av begrepet «lærerforutsetninger» i den didaktiske relasjonsmodellen for å framheve viktigheten av det pedagogen bringer med seg inn i undervisningssituasjonen. For å synliggjøre dette, presenterer de tre sider ved en musikkpedagogs lærerforutsetninger: den musikkfaglige kompetansen, den pedagogiske kompetansen og til slutt vedkommendes grunnsyn. Det sistnevnte inkluderer de oppfatninger, holdninger og verdier vedkommende besitter, noe som kan handle om syn på musikk og musikalitet og på egen rolle og egen evne til musisering (ibid.: 52 ff.). De fremhever samtidig at én av de største utfordringene i denne sammenhengen er den store mengden taus eller uartikulert praktisk yrkesteori som eksisterer og understreker viktigheten av å artikulere og bevisstgjøre denne tause kunnskapen (ibid.: 57 f.). Dette er noe av det jeg har forsøkt å bidra til i mitt PhD-prosjekt.



Fra  
Bjørndal og Lieberg, 1978.

1. Eleverforutsetninger
2. Lærerforutsetninger
3. Fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger

Figur 1 : Den didaktiske relasjonsmodell fra Bjørndal og Lieberg 1978.

## 1.4. Plassering av avhandlingens tema i forskningslandskapet

Hensikten med dette kapittelet er å klargjøre de faglige diskursene jeg anser at jeg bidrar til med PhD-prosjektet. For å avgjøre hva jeg skulle plassere i dette kapittelet i forhold til hva som hører hjemme i teoripresentasjonene, har jeg stilt meg spørsmål som: Hvilket musikkvitenskapelig fagfelt tilhører jeg? Hvordan ser forskningslandskapet knyttet til min tematikk ut? Hvilke fagområder kommuniserer jeg med? I dette kapittelet presenterer jeg mitt ståsted under paraplyen musikkvitenskap, og deretter mitt ståsted som forsker i et tverrfaglig landskap som er knyttet til sang og andrespråkstilegnelse, sang og sosialisering, Early Childhood Music Education og til sist: den voksne i barnehagen som musikalsk subjekt.

### 1.4.1. Musikkvitenskapelig plassering

#### Musikkulturstudier

Dette er en PhD-avhandling i musikkvitenskap, et bredt og tverrfaglig område (Ruud, 2016). Min forskningstematikk er også tverrfaglig: det er et musikkpedagogisk prosjekt innen Early Childhood Music Education-feltet (ECME) som lener seg mot musikkterapi, musikkpsykologi og musikk sosiologi ved å vektlegge sosialiseringen som kan finne sted når vi samhandler gjennom musikken. Denne tverrfagligheten avspeiles i min bruk av teori og metodologi. En del av mitt undersøkelsesobjekt er musikk som sosial aktivitet og samhandling og som middel til sosial identitet. Jeg plasserer derfor dette prosjektet innen den delen av musikkvitenskapen som kalles musikkulturstudier, eller *cultural studies* (Clayton et al., 2012). Innen musikkulturstudier står *musikk som praksis* sentralt, og det befinner seg i krysningsfeltet mellom mange ulike deldisipliner innen musikkantropologi, musikk sosiologi, ny musikkvitenskap («new musicology»), musikkpsykologi, musikkpedagogikk og musikkterapi (Clayton et al., 2012; Nielsen & Krogh, 2014; Ruud, 2016). Dette tverrfaglige nettverket av fagfelt som går over i hverandre, og hvor ulike teoretiske diskurser og forskningsaktiviteter møtes og danner et nytt hele, er akkurat hvor dette PhD-prosjektet



befinner seg. Begrepet *musiciking* står sentralt innenfor denne retningen (Nielsen & Krogh, 2014), et grunnleggende begrep også i dette forskningsprosjektet. En framtrædende bidragsyter innenfor musikkulturstudier er Ian Cross som argumenterer for at musikk er grunnfestet i både kultur og biologi (Cross, 2005, 2012). I dette ligger det en spenning og en kilde til kritisk tenkning innen musikkulturstudier: er musisering grunnfestet i biologien vår eller læres og kultiveres det gjennom sosialisering? (Middleton, 2012: 6 f.) Dette perspektivet er sentralt for dette PhD-prosjektet og hentes opp igjen i teoridelen. Sist, men ikke minst, så er dette en PhD-avhandling i musikkvitenskap som er tydelig plassert innen den nye musikkvitenskapen<sup>7</sup>.

## Praksisteori

I musikkulturstudier er som nevnt *musikk som praksis* (biologisk og/eller kulturelt situert) sentralt. Derfor er dette prosjektet også plassert innen en praksisteoridiskurs, hvor musikalske handlinger og musikalsk praksis er gjenstandsområdet for forskningen. Mine metodologiske valg avspeiler dette. Nielsen og Krogh (2014) uttrykker at det i praksisteori er «det

---

<sup>7</sup> Den nye musikkvitenskapen står for et paradigmeskifte innen fagfeltet som enkelt kan beskrives som erkjennelsen av og fokuset på at «musikk er mer enn *noter*» (Middleton, 2012: 4). I stedet for å anse musikken som et autonomt verk som skal studeres, kjennetegnes den nye musikkvitenskapen blant annet av at man studerer de musikalske handlingene og den sosiale og kulturelle konteksten som musikk opptrer i (Cook & Everist, 1999; Williams, 2001). Williams (2001) stiller seg for øvrig kritisk til å omtale dette paradigmeskiftet som «ny musikkvitenskap» siden dette kan gi signaler om at dette er noe som er bedre og mer verdt enn det arbeidet som tilhører den i så fall «gamle» musikkvitenskapen. Han argumenterer for å heller anvende betegnelsen «current», på norsk «aktuell» eller «nåværende». Jeg opplever at innvendingene hans mot å bruke betegnelsen «ny» er gode, men all den tid man er innforstått med at dette «nye» er snakk om det som oppsto etter et paradigmeskifte, ser jeg ikke noe galt i å bruke betegnelsen «ny musikkvitenskap». Begrepet «current» er i tillegg ikke lett å oversette til norsk, siden både «aktuell» og «nåværende» i like stor grad vil kunne stå i fare for å signalisere at den historiske og verkanalytiske musikkvitenskapen ikke kan være aktuell. Et annet begrep brukt om den nye musikkvitenskapen er «kritisk musikkvitenskap». Man kan se for seg innvendinger mot begrepet «kritisk» også, hvor det vil kunne dukke opp et behov for å redegjøre for hva begrepet «kritisk» står for i forskningssammenheng. Jeg velger derfor å benytte meg av betegnelsen «ny musikkvitenskap».

musikerende» mennesket som er utgangspunktet for musikkforskningen og at praksisfeltet i seg selv er en kilde til kunnskap, ikke bare et sted hvor kunnskapen anvendes (Ruud, 2016: 27). Ved å benytte meg av Bourdieu i arbeidet med artikkel A, og ved å senere forske på min egen praksis, befester jeg min deltakelse innen den praksisteoretiske diskursen. Det er også her jeg finner bindeleddet mellom musikkpedagogikken og musikkterapien som har vokst fram som en sentral kobling for prosjektet, særskilt i forskningsfeltene knyttet til begrepene Community Music Therapy (Ansdell & Pavlicevic, 2004) og Community Music (Veblen et al., 2013). Dette kommer jeg tilbake til i teoridelen.

## 1.4.2. Sang og andrespråkstilegnelse

Ansatsen for at jeg startet å forske på temaer i forbindelse med «sang og andrespråkstilegnelse» er knyttet til at barn med minoritetsspråklig bakgrunn og som går i norskspråklig barnehage, ikke tilegner seg norsk i stor nok grad før skolestart til å følge vanlig undervisning. Forskere har debattert hvorvidt det er flerspråkligheten i seg selv som er problemet eller om det er utilstrekkelig tilgang til og input av norsk (Golden et al., 2013; Slettholm, 2013b; Vulchanova et al., 2013). Politikere har også forsøkt å plassere problemet ved å peke på både foreldre og barnehageansatte (Gedde-Dahl & Stokke, 2013b, 2013c; Slettholm, 2013c). Det kan synes som om det er rom for et stort forbedringspotensial knyttet til norskstilegnelsen hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehageårene.

Forskning rundt flerspråklighet og måter barn tilegner seg nye språk på, er et stort og aktivt fagfelt blant annet knyttet til NOA (norsk som andrespråk)<sup>8</sup> og MultiLing<sup>9</sup>. Sangens plass i andrespråkstilegnelse er derimot lite berørt i skandinavisk forskningssammenheng (Bakken, 2007; Sandvik et al., 2014). Men, i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011: 35) står det:

En rekke barn har et annet morsmål enn norsk og lærer norsk som andrespråk i barnehagen. Det er viktig at barna blir forstått og får mulighet for å uttrykke seg.

---

<sup>8</sup> Utgir det forskningsbaserte tidsskriftet NOA og arrangerer nasjonal konferanse annenhvert år.

<sup>9</sup> Senter for flerspråklighet ved Universitetet i Oslo.

Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnas norskspråklige kompetanse (...) Personalet er viktige som språklige forbilder. Samtaler, høytlesing og varierte aktiviteter som beskrevet under fagområdet kommunikasjon, språk og tekst vil være viktige sider ved barnehagens innhold.

Og videre under fagområdet «kommunikasjon, språk og tekst» (ibid.: 41 f.):

Tekst omfatter både skriftlige og muntlige fortellinger, poesi, dikt, rim, regler og sanger (...) For å arbeide i retning av disse målene må personalet skape et språkstimulerende miljø for alle barn og oppmuntre til å lytte, samtale og leke med lyd, rim, rytme og fabulere med hjelp av språk og sang.

Kunnskapsdepartementet har i tillegg gitt ut *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Høigård et al., 2009) hvor vi på side 31 kan lese: «Regler og sang kan sies å være en «snarvei» inn i språket. Det gjelder også for de tospråklige barna. De kan være med i sang, og de kan være med og si fram regler, uten at de nødvendigvis forstår alle». Med andre ord, planverket framhever at sang er en selvsagt komponent innen språkstimulering. Likevel nevnes ikke sang med ett ord i en nyhetsartikkel om hvordan en barnehage med 17 ulike språk jobber med språktilegnelse (Aadland, 2011), heller ikke når barn med minoritetsspråklig bakgrunn skal tilbys intensiv språkstimulering med ulike hjelpemidler (Rogde et al., 2016).

Samtidig forsvinner også musikk som eget fag fra barnehagelærerutdanningen og blir usynliggjort under «kunst, kultur og kreativitet», og i Stortingsmelding 19 *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*, er sang og musikk fullstendig fraværende i teksten. Dette skjer på tross av at sang blir framhevet i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* som en språkstimulerende snarvei inn i språket og at antallet barn med minoritetsspråklig bakgrunn i norske barnehager øker (Dzamarija, 2016). (Og dermed også, dersom vi aksepterer undersøkelsene gjengitt over, antallet som ikke tilegner seg norsk før skolestart).

Regner vi med at alle voksne som arbeider i barnehage har et godt og naturlig forhold til egen evne til musisering og til egen sangstemme, og at viktigheten av sang i andrespråkstilegnelsen derfor bare kan nevnes i planverket på denne måten – parallelt med at musikkfaget forsvinner

stadig mer fra utdanningsløpet? Forskning på barnehagepersonells syn på egen evne til musisering antyder at det ikke er slik. Tvert i mot har flere en lav mestringsfølelse og benytter seg dermed også minimalt av sang i hverdagen (Ehrlin & Gustavsson, 2015; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Ericsson & Lindgren, 2012; Pitts, 2016; Young, 2009: 14 f.). Dette stemmer også overens med mine egne observasjoner (gjennom 20 år som kursholder i musikk i barnehager) og funn i min masteroppgave (Kulset, 2012). Også i Østrem et al. (2009: 28) kommer dette tydelig fram. De peker på at andelen styrere som svarte at de arbeidet med «kreative fag» i 2002 i henhold til fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» i 2009, har gått ned med 14%, fra 48 % til 32 %. «Dette må tolkes som en betydelig nedgang, og denne nedgangen er det vanskelig å forstå ut fra rammeplanens omtale av fagområdene» (ibid: 28).

### 1.4.3. Sang og sosialisering

En stor del av årsaken til de positive resultatene fra mitt tidligere forskningsfokus på sang og andrespråkstilegnelse, henger sammen med sangens sosialisierende virkning (Kulset, 2015a). Dette er også framhevet i artikkel A og artikkel B. Det eksisterer en solid forskningsmengde knyttet til sangens sosialisierende effekt på ei gruppe mennesker (Kreutz, 2014; Pearce et al., 2015). Å synge sammen er noe man kan gjøre på tvers av alder, språk, kulturell forståelse og sosial status. Mens man synger sammen, kan man oppnå en følelse av økt tilhørighet og av å hurtig bli en del av et sosialt samhold (Pearce et al., 2015). Pitts (2016) peker på at musikkgruppeaktiviteter i barnehagen bidrar til en økning i barnas evne til sosial kommunikasjon. Årsaken til sangens sosialisierende virkning kan forklares på ulike måter. Nevrologisk forskning viser til at hjernen utløser økt mengde oxytocin når vi synger sammen (Grape et al., 2003; Keeler et al., 2015). Oxytocin bidrar til økt tillit, sjenerøsitet og empati hos mennesker (Kosfeld et al., 2005; Zak et al., 2007), og følgelig vil det å synge sammen kunne lede til en følelse av samhold, økt evne (og økt vilje) til samarbeid og hjelpsomhet, og til at vi stoler mer på hverandre (Anshel & Kipper, 1988; Cross et al., 2012; Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch et al., 2013; Wiltermuth et al., 2009).

Å synkronisere seg via sang og bevegelse, og dermed også samarbeide med omgivelsene, blir av flere løftet fram som et biologisk bidrag som har økt tidligere menneskers sjanse for overlevelse (Dissanayake, 2014; Mithen, 2005). I teorien om kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen, 2009c) er det nettopp det sosialisierende kommunikative som er

omdreiningspunktet. Det å føle at man er en del av en større helhet, som når man synger sammen med andre, kan være en kilde til livskvalitet (Balsnes, 2012; Ruud, 2010: 89). Trehub et al. (2015) peker på at det å musisere er sosialiserende fordi vi deler følelser (for eksempel økt opphisselse, begeistring eller glede), og fordi vi synkroniseres på tvers av faktorer som for eksempel alder og kulturelle forståelser. Også Savage et al. (2015) framhever hvordan musikk kan fungere som tilknytningsfaktor på tvers av kulturer, noe som bekreftes av Pearce et al. (2016) som argumenterer for hvordan sang kan fremme tilhørighet mellom mennesker som ikke kjenner hverandre.

På bakgrunn av denne kunnskapen om sangens positive sosialiserende virkning, framstår det som uheldig at forskning på barnehagepersonells syn på egen evne til musisering, peker mot at mange har lav mestringsfølelse, og at de som en konsekvens også ofte benytter seg mindre av sang i hverdagen (Ehrlin, 2012; Ehrlin & Wallerstedt, 2014). Derfor kan det hende det hjelper lite at jeg og andre forskere forteller dem hvor bra det er å synge sammen, om det så er for sosialisering eller språktilegnelse, all den tid pilen peker mot at de ikke anser seg selv for å være i stand til å musisere på det nivået de mener er bra nok.

#### 1.4.4. Early Childhood Music Education

Young (2016) indikerer to signifikante paradigmeskifter innen ECME-forskning som har påvirket forskningen videre. Det første dreier seg om et endret syn på barn under tre år. De blir ikke lengre ansett som inkompetente «blanke lerret», men derimot hva Trehub (2006) kaller *musical connoisseurs* som er fullverdige medspillere i den kommunikative musikaliteten (Malloch & Trevarthen, 2009c). I dette skiftet finner vi også retningen som via ny-darwinistisk teori leter etter musikkens opprinnelse og mulige adaptive funksjon, bl.a. initiert av Trevarthen (1974). Dette perspektivet har motivert spesifikke studier på hvorvidt musikalsk kompetanse har en biologisk fordelaktig opprinnelse, slik som f.eks. rytmisk synkronisering og den rollen dette spiller for prososial oppførsel (Kirschner & Tomasello, 2010; Stewart & Lonsdale, 2016).

Det andre skiftet representerer et skifte bort fra å lete etter universelle og normative modeller for musikalsk utvikling hos barn, og heller erkjenne at barn utvikles på individuelle nyanserte måter som bl.a. avhenger av deres sosiale og kulturelle omgivelser. Dette har ledet til en økt

forskning på barn i ulike kulturelle kontekster, så vel rundt omkring i verden som i helt nære hjemlige omgivelser. Det sosiologiske og antropologiske blikket på hvordan det musikalske barnet konstrueres innenfor sosiale og kulturelle kontekster har stor innflytelse i dette skiftet (Custodero, 2006; Custodero et al., 2016). I disse to retningene kan spenningen mellom natur og kultur som beskrevet under avsnittet om musikkulturstudier, oppdages tydelig. Det er heldigvis ikke et enten/eller-valg, men heller en tydeliggjøring av tverrfagligheten innen ECME som jeg mener gjør at det passer godt inn under den musikkvitenskapelige paraplyen musikkulturstudier. I dette prosjektet bruker jeg teorier som hører hjemme i begge disse to retningene, og på bakgrunn av dette staker jeg ut en tredje vei med fokus på den voksne.

Vist (2014a) adresserer også denne tredje veien og peker på at vi trenger voksne som er «komfortable med sin egen musikalitet, har mot til å bruke den, og kunnskap både om musikkens muligheter, det enkelte barnet og om de musikalske kontekstene begge lever i». Hun avslutter setningen med å spørre: «Har vi det – i norske barnehager?» (ibid.: 38). Hun argumenterer for at vi må legge en relasjons- og emosjonspsykologisk argumentasjon til grunn for det musikkpedagogiske arbeidet framfor et motorisk og kognitivt utviklingsfokus. Dette setter hun i kontekst med den barndomssosiologiske diskursens kritikk av utviklingspsykologiens begrensende syn på barn og barndom som universelle enheter. På samme måte har i følge Vist (ibid.) også musikkfeltet tradisjonelt stått for en diskurs med ferdigheten i fokus, hvor mye har dreid seg om hva barn er i stand til å tilegne seg av musikalske ferdigheter. Dersom man i musikkfaget i stedet har en relasjons- og emosjonspsykologisk tilnærming, sier hun, vil vi kunne se rollene vi har som sosiale aktører i et samspill der alle er likeverdige, motiverte og aktive.

Fokuset hos Vist (2014) er barnet som musikalsk subjekt og den voksnes forutsetning for å se dette. Det meste av forskning innen ECME har fokus nettopp på barnet og barnets evne til og behov for musisering (Barrett, 2016; Campbell, 2011; Marsh, 2008; Vist, 2005). Men hva med den voksne omsorgspersonen som musikalsk subjekt? Det er den voksne som i de fleste situasjoner vil være katalysator og/eller fasilitator for barns musisering, noe Custodero og Johnson-Green (2003) kaller «bæreren av den kulturelle lykten». I sin artikkel «Passing the Cultural Torch: Musical Experience and Musical Parenting of Infants» peker de på hvordan tidligere musikalske erfaringer preget de voksnes syn på egen (manglende) evne til å involvere seg i musikalsk kommunikasjon med sine små barn (ibid.). Dette adresseres også av

Demorest et al. (2017) som peker på at voksnes egen oppfatning av hvorvidt man er musikalsk eller ikke, bestemmes av hvordan man opplever omgivelsenes bedømmelse av en selv som musikalsk subjekt under oppveksten. En kultur som i for stor grad ensidig vektlegger diskurser knyttet til «musikalsk talent» i forbindelse med musikkpraksis, kan bidra til at mange under oppveksten før eller senere opplever å bli ansett som ikke talentfulle eller dyktige nok til å drive med noen form for musikk, sier de. Konsekvensen kan bli en opplevd følelse for livet av å være umusikalsk, og av at man for eksempel ikke kan synge. Det er i følge Demorest et al. (ibid.) en tydelig diskrepans mellom voksnes *reelle* evne til å synge og deres (negative) selvoppfatning av hvorvidt de kan synge eller ikke. Svært mange voksne som mener at de «ikke kan synge», eller omtaler seg selv som «tonedøve», viser ingen avvik i evnen til verken å oppfatte melodier eller til å synge sammenliknet med den generelle befolkningen. Samtidig viser Demorest et al. (ibid.) også til at dersom man anser seg selv for å være musikalsk, så vil man også være dyktigere til å synge – rett og slett fordi man tillater seg selv å praktisere musikken.

Her kommer barndomsbruddet til Bjørkvold (2014: 141) inn. Barndomsbruddet er som jeg beskrev i innledningen, et begrep som illustrerer en kollisjon mellom det Bjørkvold kaller musisk barnekultur og umusisk voksenkultur, og som leder til at mange av oss ender opp som musisk utviklingshemmede (ibid.: 143). Dersom en slik kulturelt betinget «musisk utviklingshemming» preger mange voksne, kan det synes som om det er et behov for å ikke bare skrive mer om barns musikalske utvikling, men også starte å se på voksnes musikalske (gjen)utvikling.

I dette mangfoldige landskapet setter dette PhD-prosjektet fokuset på den voksne og dennes faktiske bruk av egen musikalitet i samhandling med barn i barnehagen.



Hommage a Jimi Hendrix II

Peter Stokstad





## Del 2 :

# Vitenskapsteoretisk ståsted og fagteoretisk tolkningsramme

---

Denne delen er delt i to. I første del (2.1.) vil jeg gjøre rede for prosjektets grunnleggende antakelser om virkeligheten – prosjektets ontologi – og den filosofiske oppfatning av hvordan man kan finne ut noe om den delen av virkeligheten som prosjektet har undersøkt – prosjektets epistemologi. I andre del (2.2.) presenteres det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for tolkningene av det empiriske materialet.



## 2.1. Prosjektets ontologiske og epistemologiske utgangspunkt

Dette PhD-prosjektet dreier seg om voksnes mulige bruk av egen musikalitet. Jeg argumenterer med at dette bl.a. henger sammen med ens *syn* på musikalitet. Dermed beveger tematikken seg inn i et komplekst landskap, hvor den historiske, politiske og kulturelle konteksten ruver høyt i kulissene. *How musical is man?* spurte John Blacking i 1976, og med dét løftet han fram at oppfatningen av hvorvidt mennesker er musikalske eller ikke, kan variere betydelig mellom ulike kulturer. Dette er også den ontologiske oppfatningen av musikalitet for dette PhD-prosjektet; synet på hva musikalitet er og i hvilken grad man selv kan kalle seg det, er påvirket av den historiske, politiske og kulturelle sammenhengen hver og én befinner seg i.

Ut fra denne oppfatningen finnes det et flerfoldig antall av musikalske ontologier, slik også Bohlman (1999) argumenterer for. Han utdyper at han ikke kun tenker på de ulike formene for musikkulturer som eksisterer rundt omkring i verden, men at det også er snakk om folks ulike oppfatninger av musikk (eller musikalitet) på et individuelt og lokalt nivå. Det ontologiske oppfatningen av musikalitet i dette PhD-prosjektet dreier seg om begge disse nivåene: det kulturelle i stort perspektiv (for eksempel Vest-Europa, Skandinavia, Norge), og på det individuelle og lokale nivået (for eksempel i barnehagen, hos den voksne, hos musikkpedagogen). Dette prosjektet inntar derfor en kunnskapsteoretisk posisjon basert på en moderat sosialkonstruksjonisme. Med dette følger at det ikke finnes et entydig svar på hva musikalitet er: det avhenger av historiske, politiske og kulturelle sammenhenger. Jeg vil i det følgende presentere den sosialkonstruksjonistiske forståelsesrammen som har vært brillene jeg har båret i prosessen med å erverve og begrunne ny kunnskap om den delen av virkeligheten som dette prosjektet undersøker.

## 2.1.1. Sosialkonstruksjonisme : innledning

Dette prosjektet har en moderat sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme slik den blant annet er framsatt av K. J. Gergen (1985, 2001). Dette synet innebærer at vår forståelse av verden er historisk og kulturell spesifikk og at vår kunnskap om verden er forhandlet fram eller konstruert innenfor disse spesifikke rammene.

Det skilles mellom den store absolutte sannheten (S) og den lille (eller lokale) sannheten (s). Siden sosialkonstruksjonismen har en forståelse av at sosiale, politiske og økonomiske forhold vil påvirke vår konstruksjon av kunnskapen om virkeligheten rundt oss, kan ikke førstnevnte sannhet (S) eksistere. Derimot finnes sistnevnte sannhet (s). Denne følger en gruppes felles liv, og kan for eksempel bestå av syn på barneoppdragelse, hva som er et riktig kosthold – eller at  $2+2=4$ , noe som kun er sant dersom man forholder seg til et tallsystem basert på 10 (K. J. Gergen & Gergen, 2004: 19). Sagt på en annen måte så betyr dette at alle forholder seg til omverdenen ved hjelp av hver sin individuelle kontekst, og at noe som er sant for meg («det er så koselig å synge sammen») dermed ikke trenger å være sant for deg.

Dette synet på sannhet har stor relevans for dette prosjektet, både i forhold til meg og de voksne (hvor jeg er en utdannet og trent musikkpedagog som elsker musikk, mens de andre voksne kan inneha et negativt syn på egen musikalitet med tilhørende syn på egen evne til musisering), men også i forhold til det faktum at prosjektet dreier seg om fellesskapsfølelse blant barn hvor flere har en minoritetsspråklig bakgrunn, og som dermed kan ha med seg andre kulturelle oppfatninger av sannheter.

I følge O'Neill (2011) er denne tilnærmingen et viktig moment i flerkulturell undervisning. Hun argumenterer med at årsaken til at grupper, individer eller ideer blir marginaliserte i en gitt kultur, samfunn eller fellesskap, henger sammen med hva det er som blir ansett som gyldig kunnskap og hvem det er som blir ansett å inneha denne kunnskapen, hvem som blir oppfattet som den som vet noe, og hvem som blir ansett som den man vet noe om (ibid.: 191). Gjennom et sosialkonstruksjonistisk ståsted kan vi ta innover oss at den andres virkelighet er like sann som vår egen. Ved å se den andres virkelighet som like virkelig som vår egen, kan vi bidra til å øke vår egen innsikt. «Simply put, if we engage dialogically with others,

particularly with those who are not like us, we have the potential to transform ourselves through the process» (ibid.: 184).

## 2.1.2. Prosjektets tre sider av sannhetssøking

I min hovedproblemstilling spør jeg etter væremåter som kan ha verdi for at noe annet skal skje. En avslørende funksjon ligger i bunnen – «hva er det jeg gjør». Årsaken til å forsøke å avsløre dette, handler om anvendelse gjennom å operasjonalisere og verbalisere min egen tause kunnskap slik at andre kan nyttiggjøre seg dette. Samtidig dreier dette seg også om en korrespondanse med virkeligheten – jeg har filmet virkeligheten og sosiale samspill slik de har utspillet seg i «naturlige» situasjoner (jf. Knoblauch et al., 2014: 22). Dette illustrerer hvordan jeg søker sannhet i dette prosjektet i tre ulike lag: knyttet til å se noe som har vært skjult, til praktisk bruk og til korrespondanse med virkeligheten. Ut fra et slikt resonnement ligger dette prosjektet plassert midt i trekanten som illustrerer *det trilaterale sannhetsbegrepet* (Alvesson & Sköldbberg, 2008): *korrespondanse* (representativt, hvis kriterium er korrespondanse med virkeligheten), *anvendelse* (pragmatisk, hvis kriterium er den praktiske bruken) og *mening* (signifikativt som går ut på å oppdage en skjult mening).

Men hvordan kan jeg si at jeg søker en sannhet som korresponderer med virkeligheten all den tid jeg har inntatt et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på sannhet? Hva er «virkeligheten»? Alvesson og Sköldbberg (ibid.) bruker eksempelet «denne ballen er rød» for å beskrive en sannhet som korresponderer med virkeligheten. I ytterste sosialkonstruksjonistiske konsekvens kan man hevde at fargen rød er en sosial konstruksjon, og at dette kun er sant innen en kultur der vi kategoriserer farger på denne måten. Samtidig så er det heller ikke slik at det innen den moderate sosialkonstruksjonismen ikke finnes sannheter – det er ikke en sovepute som gjør at man kan mene at alt er like sant og at man dermed ikke trenger å ta standpunkt til noe som helst. Sosialkonstruksjonismens prosjekt er derimot å kunne se alle mulige slags sannheter (s) som noe som er skapt ut fra relasjoner knyttet til ulike kulturelle og historiske betingelser. Dermed så er den sannheten jeg søker som korresponderer med virkeligheten, en lokal sannhet (s) som eksisterer innenfor den gitte historiske, politiske og kulturelle rammen jeg har undersøkt; en musikkpedagogs praksis i en norsk barnehage i 2015.

### 2.1.3. Musikalitetssynet i sosialkonstruksjonisme

I det sosialkonstruksjonistiske perspektivet sees kultur på som noe som tolkes og skapes daglig i interaksjon mellom individer og deres sosiale omgivelser (M. M. Gergen & Gergen, 2000). Kulturen vi er eksponert for former utviklingen av vår musikalitet og hvordan vi benytter oss av musikalitetene vår (Hallam, 2011: 204). Derfor eksisterer det heller ingen universell definisjon på musikalitet. Oppfattelsen av hva som er å være «musikalsk» reflekterer de kulturelle, politiske, økonomiske og sosiale faktorene tilhørende på det spesifikke stedet på den spesifikke tiden (Blacking, 1973; Hallam, 2011: 214). Innen musikkulturstudier uttrykkes dette som at musikk bare gir mening som musikk innenfor en gitt ramme av historie, verdier, konvensjoner, institusjoner. Musikk vil derfor bare kunne utfoldes innen en kulturell forståelse, og ergo fins det et mangfold av musikalske ontologier (Bohlman, 1999; Cross, 2012: 17).

Både den teoretiske og metodologiske forståelsesrammen i dette PhD-prosjektet bærer i seg det sosialkonstruksjonistiske perspektivet og det tilhørende synet på musikkpraksis og musikalitet. Det teoretiske rammeverket bygger på ulike oppfatninger av musikkpraksis og musikalitet, og på hvorvidt det er knyttet til en medfødt egenskap eller noe som (også) formes av den spesifikke kulturen. Det metodologiske rammeverket er basert på å studere min egen praksis. Målet er ikke å finne et svar som kan tilby en universell sannhet, men heller å konstruere noen begrep eller konsept som kan generaliseres ut over den ene situasjonen. Denne situasjonen vil like fullt befinne seg innen en spesifikk kulturell, historisk og politisk kontekst – musikkpraksis i norske barnehager hvor mange barn har minoritetsspråklig bakgrunn. At barnehagen er i Norge kan ha betydning for hvor mange barn det er i barnegruppa, hva slags utdanning de voksne i barnehagen har, hva slags type lokaler barnehagen holder til i, hvor gamle barna er, hva slags verdisyn og rammeplan barnehagen har osv., noe som kan være annerledes i andre land, eller på et annet tidspunkt i historien. Situasjonen jeg forsker på er m.a.o. i seg selv en sosial konstruksjon.

## 2.1.4. Forutsetninger for moderat sosialkonstruksjonisme

Det finnes flere grader av sosialkonstruksjonisme og konstruktivisme, og dette prosjektets ståsted er som sagt innen den «moderate» sosialkonstruksjonismen. Innen den moderate sosialkonstruksjonismen menes det ikke at hele vår virkelighet er konstruert, men at det er den sosiale realiteten som er det. K. J. Gergen (1985, 2001) argumenterer for at *the process of understanding* er et resultat av et aktivt samarbeide mellom mennesker i en relasjon (K. J. Gergen, 1985: 267) og dermed sosialt konstruert. I dette prosjektet er det nettopp de menneskelige relasjonene som står i fokus og hva slags sosiale realiteter som kan konstrueres av samsamværet ved hjelp av den voksnes væremåte.

I følge Burr (1995: 2) finnes det ikke én karakteristikk som identifiserer et sosialkonstruksjonistisk ståsted. Derimot kan vi løst gruppere tilnærminger som sosialkonstruksjonistiske dersom de er fundert på én eller flere av følgende nøkkelforutsetninger: 1) en kritisk holdning til at kunnskap er noe gitt eller en evigvarende sannhet, 2) en forståelse av at kunnskap er historisk og kulturelt situert, 3) en oppfatning av at kunnskap blir skapt i sosiale prosesser i mellommenneskelig interaksjon, og 4) en forståelse av at den kunnskapen som blir forhandlet fram gir et grunnlag for handling (Beckmann, 2014: 35; Burr, 1995: 3 ff.; K. J. Gergen, 1985).

Dette prosjekt speiler alle disse punktene. Jeg starter med punkt tre: selve forutsetningen for en selvstudie<sup>10</sup> er at kunnskapen blir skapt i sosiale prosesser mellom meg og mine kritiske venner. I tillegg er selvstudien i seg selv en studie av sosiale prosesser i mellommenneskelig interaksjon, og det er således ikke mulig å etablere kunnskap om meg selv og min rolle i samsamværet uten disse sosiale prosessene og interaksjonene i gruppa. Videre, angående punkt fire, så er selve målet med dette prosjektet å skape muligheter for en endret oppfatning og ny forståelse av min praksis, både hos meg selv og andre, slik at dette skal kunne bidra til at det synges mer i norske barnehager. I dette ligger grunnlaget for (ny) handling implisitt.

---

<sup>10</sup> Jeg skriver mer utfyllende om selvstudiemetodologien i del 3.



Samtidig trekker jeg også inn punkt nummer to i form av en forståelse av divergerende habitus samt sosial og kulturell kapital i barnegruppa, og også tilsvarende hos meg og de andre voksne (som ikke er musikkfaglig utdannet). Dette kan eksempelvis føre til at min sannhet om hvor fantastisk viktig det er å synge med barn, ikke nødvendigvis er sammenfallende med de andre voksnes sannhet om dette. Uten at jeg klarer å ha dette perspektivet, vil jeg ikke kunne forhandle fram ny kunnskap som er relevant nok til at den gir grunnlag for (ny) handling.

Dermed inkluderes også punkt nummer én over, nemlig at kunnskap ikke er noe gitt eller en evigvarende sannhet. Dette PhD-prosjektet handler om å avdekke væremåter hos den voksne som kan ha verdi i sangsamværet blant flerspråklige barn – innenfor en gitt kulturell, historisk og politisk virkelighet. I tillegg er det *mine* væremåter som skal operasjonaliseres og verbaliseres. Det kan derfor sies å være en begrenset «sannhet» i mine resultater siden jeg ikke «objektivt» kan fortelle om noe «der ute» (Alvesson & Sköldberg, 2008: 101); det er en sannhet som jeg konstruerer med hele min forforståelse og min subjektivitet som kvalitativ forsker, i en norsk barnehagesituasjon i tidsperioden rundt 2015.

## 2.1.5. Hvordan oppnå ny forståelse

Selve hensikten med sosialkonstruksjonisme er i følge K. J. Gergen (2015: 1 ff.) å utfordre og problematisere de lokale sannhetene (s) – den kunnskapen og de holdningene vi tar for gitt, både om oss selv og verden vi lever i. Målet er å åpne opp for nye måter å oppfatte vårt samspill med hverandre og/i verden: «to generate understandings that may open new paths to action» (K. J. Gergen, 2009: 81). Hastrup (1999: 286) sier om dette at det er humanistenes oppgave å forstå verden slik at andre bedre kan lære den å kjenne. Det er nemlig en avgjørende forskjell på å kjenne en verden og på å forstå den. Man kan også si det på den måten at den verden vi kjenner, behøver vi ikke å forstå, men den vi ikke kjenner, er vi nødt til å forstå. Jeg velger å anse at den verden vi ikke kjenner også kan dreie seg om den verden vi tar for gitt og som vi gjennom sosialkonstruksjonismen kan oppdage og forstå – og eventuelt endre dersom det viser seg at vi ønsker det.

Hacking (1999) sier at vi angriper sosialkonstruksjonismen feil dersom vi forsøker å først definere den og at vi i stedet heller bør spørre hva som er poenget med den. I følge han er

poenget med sosialkonstruksjonismen at den påviser hvordan ulike tilsynelatende «naturlige» fenomen i verden slett ikke er naturlige, men tvert i mot sosiale. For dette PhD-prosjektet som adresserer kompleksiteten mellom et syn på musikalitet som natur og musikalitet som kultur, og som undersøker en (kulturelt og historisk betinget) musikkpraksis, gir sosialkonstruksjonismen det riktige kritiske blikket.

For min egen del har jeg tatt min praksisverden som musikkpedagog og den kunnskapen som har ligget i den, for gitt. Jeg har dermed egentlig ikke kjent den i tilstrekkelig nok grad til at jeg har kunnet formidle kunnskap om den. Gjennom selvstudien og mitt sosialkonstruksjonistiske ståsted har jeg kunnet oppdage og forstå den i større grad. Ved selv å forstå den i større grad har jeg kunnet forhandle meg fram til ny kunnskap om denne praksisen. Videre har jeg også kunnet bidra til at de andre voksne gjennom diskusjoner og opplevelser knyttet til min studie på meg selv, har begynt å reflektere over og utfordre sin egen og barnehagens rådende normer for musikk. Ett av sosialkonstruksjonismens mål er nettopp dette, å utruste feminister, etniske minoriteter, homofile, de eldre, de fattige – og oss alle – til å utfordre «sannheten» og «fakta» i det rådende narrativet<sup>11</sup> (K. J. Gergen, 2009: 168 f.).

## 2.1.6. Generative teorier

I dette prosjektet har jeg i høy grad vært en aktiv deltaker og initiert til generative samtaler som har åpnet opp for nye anskuelser, både hos meg selv og de andre voksne. Generative teorier beskrives av K. J. Gergen (2015: 91 ff.) som samtaler som skal utfordre våre antakelser og grunnlagsteorier for handling. Målet blir å skape nye teorier som generer nye handlingsgrunnlag som igjen generer nye måter å være sammen på og derigjennom en felles ønsket fremtid eller bedre resultater.

Jeg har forsøkt å gjøre det Gergen argumenterer for som vitenskapens primære oppgave: å utfordre veiledende antakelser innen en gitt kultur, å stille grunnleggende spørsmål om samtidens sosiale liv, å revurdere det som blir tatt for gitt – og aller viktigst – å sørge for nye konstruksjoner (teorier) og alternativer for sosial handling. Jeg har utfordret voksne i

---

<sup>11</sup> Det bør her så vidt nevnes at disse grupperingene kan sies å være sosialt konstruerte begreper, som også gruppen jeg forsker innen: barnehagebarn med minoritetsspråklig bakgrunn (Hacking, 1999: 1)

barnehagens syn på seg selv som musikalske individ, jeg har stilt spørsmål ved det manglende fokuset på den voksne i ECME-forskning, jeg har revurdert mitt eget syn på at musikalitet er en medfødt egenskap ved mennesket som bare må «vekkes til live» for å kunne blomstre på nytt, og jeg har søkt å konstruere nye begrep, konsepter eller til og med teorier for at vi skal kunne snakke annerledes om dette og dermed også kunne handle annerledes i forhold til det.

Når jeg sier at jeg har søkt å konstruere nye begrep for at vi skal kunne snakke annerledes om det, beveger jeg meg inn i diskursteori. I stedet for å si at vi konstruerer hver vår virkelighet, kan vi også velge å si at vi har hver vår diskurs. Jeg forstår da diskurs som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999). I stedet for å si at jeg konstruerer nye begrep som kan åpne for ny forståelse (Cooperrider et al., 1995: 162) kan man også si at jeg søker å utvide den diskursive forståelsen gjennom å konstruere nye begrep og konsepter slik at vi kan snakke om det på en ny måte. Hacking (1999: 104) illustrerer med sin ontologiske kategori *interactive kinds* hvordan våre sosialt konstruerte definisjoner på mennesker (som for eksempel «musikalsk» og «umusikalsk») endrer måten vi oppfatter oss selv på. Dette kan i følge han også føre til at man utvikler sine følelser og sin adferd ut fra den gitte definisjonen. Å utvide eller endre måten vi snakker om ulike fenomener og sider ved menneskelivet på, kan derfor også endre måten vi oppfatter oss selv på og dermed også følgelig bidra til en endring i vår adferd knyttet til det gjeldende. Diskursen som dette PhD-prosjektet søker å utvide, dreier seg bl.a. om sammenfiltringen mellom musikalitet som natur og musikalitet som kultur. Denne sammenfiltringen representerer mellomrommet hvor jeg som kunstbasert forsker befinner meg – the space in between i a/r/tografi – og det er herfra jeg ser på de sosiale, kulturelle og politiske konstruksjonene som opptrer rundt meg i forbindelse med min musikkpraksis, og det er også herfra jeg konstruerer nye.

Jeg vil i det neste kapitlet presentere den fagteoretiske tolkningsrammen jeg har benyttet meg av i dette mellomrommet.

## 2.2. Fagteoretisk tolkningsramme

I dette kapittelet presenterer jeg de fagspesifikke teoriene som til sammen danner prosjektets fagteoretiske ramme og som jeg har benyttet meg av i møte med empirien. Som nevnt er dette prosjektet plassert under den tverrfaglige paraplyen i musikkvitenskap kalt musikkulturstudier. Det teoretiske rammeverket preges av dette og inneholder derfor teori fra flere forskningsområder som berører prosjektet.

Siden dette er et prosjekt som har en sosialkonstruksjonistisk forståelsesramme, bærer også fagteorien preg av dette. Dette er i stor grad teorier med musikalitet og musikk som praksis i fokus, og i dette ligger implisitt at en praksis er kulturelt og historisk situert og forstått. Samtidig søker jeg også å utvide den diskursive forståelsen av musikalitet og musikk som praksis, og teoriene er derfor også knyttet til mellomrommet hvor musikalitet både kan være natur og kultur.

Jeg har derfor valgt å presentere teoriene i delkapitler som er ment å antyde tilknytninger til de to ulike endene av dette mellomrommet, hhv. natur og kultur. Jeg vil understreke at en absolutt inndeling av teorier i disse kategoriene slik jeg her har gjort, er noe jeg egentlig anser som umulig, kanskje heller ikke ønskelig. Dette kan sees på som sosialt konstruerte kategorier (jf. Hacking, 1999), og de er konstruert med den hensikt å løfte fram ulike sider ved et mellomrom som jeg siden adresserer i drøftingen. Jeg skriver derfor begrepene «natur» og «kultur» i anførselstegn i titlene. En annen årsak til at en slik inndeling ikke nødvendigvis er verken ønskelig eller heldig, henger sammen med Cross (2012) som sier at disse to – natur og kultur – er sider ved vår musikalske adferd som er gjensidig avhengig av hverandre. Å adskille dem kan derfor virke mot sin hensikt.

Når jeg likevel har valgt å gjøre det på denne måten, så er det nettopp også for å understreke konstruksjonen i det kulturelt rådende musikalitetsbegrepet («jeg er ikke musikalsk», «jeg kan ikke synge») og å se på om en slik form for todelt begrepskonstruksjon som jeg her gjør med denne kategoriseringen, kan føre med seg nye måter å se begrepet musikalitet på.

Inndelingen av teorier sier også noe om utviklingen av selve prosjektet. Dette betyr at teorier jeg kun har brukt i møte med det samlede resultatet som presenteres og drøftes i denne kappens del 4, kommer helt til sist.

Kapittelet starter med å presentere teorien om musicking siden dette er den teoretiske grunnmuren for prosjektet og som i stor grad også representerer min egen forforståelse. Deretter beveger jeg meg over til forskning om sammenhengen mellom musikk og språk i hjernen før teorier i de to kategoriene «sang som <natur>» og «sang som <kultur>» framlegges. Etter dette retter jeg blikket mot sangen og den voksne og avslutter med det teoretiske materialet som kun er brukt i kappen.

## 2.2.1. Musicking

Å være sammen om kulturelle opplevelser og å gjøre eller skape noe felles, bidrar til samhörighet (*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, 2011: 42).

Musicking thus will be seen as a kind of 'immunogen behavior', that is, a health performing practice, in the same spirit as when Pythagoras practiced his music at the root of culture. (Ruud, 2004: 13)

*Musicking* er et begrep som ble utviklet av Christopher Small (1998) ut fra en tankegang om at musikk er samhandling, ikke en ting. Denne tingliggjøringen av musikk har ført til et forstørret fokus på det musikalske verket på bekostning av musikk som praksis. I virkeligheten er ordet «musikk» som substantiv kun en abstraksjon av handlingen (Small, 1998: 2).

I dette prosjektet er teorien om musicking gitt en sentral plass. Ikke bare støtter den opp under et musikalitetssyn som stemmer godt overens med min egen forståelse av begrepet og dermed også hvordan jeg møter praksisfeltet, men den understreker også at det er i relasjonene mellom oss som er tilstede at musikken er å finne, ikke i musikken som et autonomt kunstverk. Disse relasjonelle aspektene, og hvordan Small framhever at musikkens samvære gir oss en sjanse til å «prøve ut» nye ideelle relasjoner, har stor relevans for tematikken i dette prosjektet hvor musikkpraksisen som er undersøkt foregår i barnegrupper med stor sosial utrygghet, og hvor vi ideelt ønsker at trygge sosiale bånd skal knyttes.

Musicking representerer mer enn det vi normalt forstår med det norske begrepet «å musisere». Ruud (2016: 95) bruker likevel begrepet «musisering», dels sier han, for å unngå forvirring. Flere har foreslått «å musikke» på norsk (se f.eks. Vestad, 2015) og Nielsen og Krogh (2014) foreslår (på dansk) begrepet «å musikere». Jeg har i denne teksten valgt å beholde det opprinnelige begrepet *musicking*. Denne teorien griper dypt inn i eksistensielle spørsmål som hvordan vi skaper vår virkelighet, hvordan vi forholder oss til omverdenen og hvordan vi bekrefter og utforsker relasjoner i vår virkelighet. I følge Small (1998: 13) foregår musicking hvor som helst der hvor det finnes relasjoner av ett eller annet slag. Det er i disse relasjonene

at meningen med den musikalske handlingen er å finne, ikke i det autonome resultatet, eller «kunstverket». Selve meningen med den musikalske handlingen oppstår mellom de menneskene som er til stede der og da, både de som deltar og de som lytter.

Dypest sett mener Small at musicking er en del av det han kaller vårt gestiske språk for biologisk kommunikasjon,<sup>12</sup> et språk som ethvert levende vesen må mestre for å kunne overleve. Dette er en del av vårt paraspråk,<sup>13</sup> sier han, og det må derfor dyrkes på samme måte som det verbale språket (Small, 1998: 58 ff.). Følgelig er alle mennesker født med evnen til musikk, akkurat som alle er født med evnen til å snakke og til å forstå talt språk (ibid.: 207). Én av konsekvensene av et slikt syn på musikk, hvor samhandling og kommunikasjon løftes fram som mer grunnleggende enn selve det autonome kunstverket, er at musikk blant annet også er en sosial ferdighet<sup>14</sup>.

## Ritualet

*Ritualet* er et sentralt begrep i teorien om musicking og en viktig del av den musikalske praksisen (*to musick*). Small sier at ritualer er «alle kunstformers mor» (Small, 1998: 105). Han definerer ritualet som en form for organisert adferd hvor mennesker benytter sitt gestiske språk for å bekrefte, utforske og feire sine oppfatninger om verden, og å bekrefte hvordan de skal forholde seg til den (ibid.: 95). Et slikt ritual foregår i store og små sammenhenger, med alt fra én person til mange tusen. Lunsjpausen på arbeidsplassen, en ortodoks høymesse, begravelser, konserter, fødselsdager, familiemiddager, åpningen av olympiske leker eller å skaffe seg en tatovering – alt dette er situasjoner som faller inn under Smalls definisjon av et ritual.

---

<sup>12</sup> Smalls uttrykk er *gestural language of biological communication*. På norsk kan ordet «kroppsspråk» antyde at det kun er kroppen som i armer og bein det er snakk om, og ikke også lyder og ansiktsmimikk. Jeg har her derfor valgt å bruke «gestisk» for å tydeliggjøre at det er snakk om mer enn det kroppsspråket vi bruker når det ledsages av talespråk.

<sup>13</sup> Paraspråk (Trager, 1961) er en del av vår metakommunikasjon som kan endre eller nyansere betydningen av det vi sier og formidle følelser via prosodi, volum, intonasjon, lyder som latter osv.

<sup>14</sup> Dette kan med et litt humoristisk blikk sees i bruken av ordet «musikalsk» i media (se f.eks. Angelo et al., 2015) for å omtale hvorvidt vedkommende tar tilstrekkelig kloke nok valg ut fra omgivelsene. Egentlig er dette ut fra min mening en god bruk av ordet fordi det løsriver det totalt fra tanken om musikalsk talent innen musikkens profesjonelle verden og bringer det tilbake til den sosiale ferdigheten.

Alle disse situasjonene består av måter vi oppfører oss på som artikulerer vår oppfatning av hvordan relasjonene i vår virkelighet er strukturert, og dermed også hvordan mennesker bør forholde seg til hverandre. Small understreker at det å dele slike oppfatninger med andre er det som definerer et fellesskap eller et samfunn. Derfor benytter vi oss av ritualer både for å bekrefte, (dette er hvem vi er), utforske (prøve ut identiteter for å se hvem vi tror at vi er) og feire (glede seg over at man har en identitet og at den også deles av andre) (ibid.: 95). Å delta i et ritual innebærer å se, høre, lytte, betrakte, kanskje til og med smake, lukte og berøre, men først og fremst så handler vi. Jo mer aktivt vi kan delta og jo større muligheter hver og én av oss blir gitt til å handle, skape og vise fram, jo mer tilfredsstillende vil vi oppleve selve ritualet. Å kunne ta aktivt del i et ritual, kan derfor frambringe sterke følelser av glede og tilfredshet. Man opplever seg selv og oppleves av andre som én som blir gitt handlingsrom (ibid.: 105).

I følge Small er ritualer et middel vi bruker for å oppleve og erfare vår rette relasjon med «the pattern which connects». Siden vi ikke kan oppfatte dette nettverket objektivt, vil denne «rette relasjonen» variere fra ulike sosiale og kulturelle grupper (Small, 1998: 130). Musicking, som er både utforskende så vel som bekreftende og feirende, gjør at man kan stille spørsmålstegn til den sosiale realiteten som allerede er konstruert. Gjennom musikkopplevelser mener Small at vi kan skape og tydeliggjøre de relasjonene som vi *ønsker* at skal eksistere i virkeligheten, det han kaller idealrelasjoner (ibid.: 134). Smalls teori om musicking innehar med andre ord en klar sosialkonstruksjonistisk forståelse.



## 2.2.2. Sang og språk i hjernen

Den nære sammenhengen mellom hvordan hjernen prosesserer hhv. musikk og språk, har vært gjenstand for en økt mengde nevrologiske studier siden sist på 1990-tallet. I startfasen var tematikken i PhD-prosjektet plassert det innen dette fagområdet. Selv om dette ble forlatt, er det likefullt en del av det teoretiske rammeverket jeg har forholdt meg til og som jeg derfor vil legge fram.

### OPERA-hypotesen

Noen forskningsområder handler om det å lytte til språk og musikk, som for eksempel oppfattelsen av syntaks i hhv. språk og musikk (Fiveash & Pammer, 2014; Jentschke & Koelsch, 2009; Patel, 2003), å oppfatte emosjonelle prosodiske signaler (Lima & Castr, 2011; Thompson et al., 2004), eller til å bedre klare å lytte til talt språk i bakgrunnsstøy (Bidelman & Krishnan, 2010; Parbery-Clark et al., 2009; Strait et al., 2013). Andre forskningsområder er knyttet til hvordan musikktraining øker lytteevnen og hvordan dette er fordelaktig bl.a. når man skal tilegne seg et nytt språk (Delogu et al., 2010; Slevc & Miyake, 2006). Zhao og Kuhl (2016) peker på hvordan spedbarn på ni måneder ble bedre til å diskriminere temporale uregelmessigheter i både musikk og språk etter 12 uker med økt eksponering for musikk.

Kraus og Chandrasekaran (2010) har lansert begrepet *auditory fitness* for å beskrive hvordan musisering «bygger muskler» som språktilegnelsen drar nytte av. Atter andre har fokusert spesifikt på hvordan *sang* bidrar til språktilegnelse (Ludke et al., 2014; D. Schön et al., 2008). Her vil jeg trekke fram Brandt et al. (2012) sin artikkel «Music and Early Language Acquisition» som både gjennomgår en stor del av forskningen på dette området, og som på bakgrunn av dette argumenterer for at språket er et produkt av vår evne til musikalitet.

I denne store forskningskatalogen er det OPERA-hypotesen (Patel, 2011, 2012) som er av særlig interesse for dette prosjektet. Hensikten med OPERA-hypotesen er å belyse at det er flere ulike type komponenter involvert dersom språktilegnelse skal dra nevrologiske fordeler av musisering. Hypotesen er en slags tverrfaglig fusjonering som kombinerer nevrologisk forskning med musikkdidaktiske faktorer. Den har da også derfor blitt omtalt som «an opinion paper that puts musical expertise into a broader context» (Jäncke, 2012: 2).

Navnet på hypotesen er et akronym for følgende fem komponenter:

- (1) **Overlapping:** det er en anatomisk overlapping i hjernens nettverk som behandler de akustiske kjennetegnene som brukes både i musikk og språk .
- (2) **Presisjon:** musikk krever mer av disse delte nettverkene enn språk gjør når det kommer til presisjonsbehandlingen.
- (3) **Emosjoner:** Positive emosjoner skaper en god innlærings situasjon. Å synge sammen kan frambringe slike positive emosjoner.
- (4) **Repetisjon:** For å lære noe, må det repeteres. I sang ligger det naturlige repetisjoner både i selve sangteksten og i det at vi synger samme sang på samme måte mange ganger.
- (5) **Attention (oppmerksomhet):** For å kunne lære noen noe, må vi først og fremst fange og beholde oppmerksomheten. Patel peker på hvordan musikk er en naturlig oppmerksomhetsfanger.<sup>15</sup>

Det er viktig å merke seg at det å for eksempel synge sammen, ikke automatisk oppfyller disse betingelsene: «According to this hypothesis, simply giving an individual music lessons may not result in any benefits for speech processing» (Patel, 2011: 12). Snarere er det sentrale punktet her at det å synge sammen har *potensial* til å oppfylle dem. Ved å spesifisere disse betingelsene (som i følge Patel alle må oppfylles for at språkprosessering skal motta nevrologiske fordeler av musiseringen), åpner OPERA-hypotesen seg for empirisk testing.

Didaktisk sett vil man kunne utforme eller også diskutere musikalske aktiviteter med disse betingelsene i mente. Hva kan bidra til at repetisjoner blir en positiv opplevelse? Hvordan kan vi bruke sangen til å beholde oppmerksomheten? Frambringer alltid samsamværet positive emosjoner, og hvis nei: hvorfor ikke? For min forskning har OPERA-hypotesen bidratt til bekreftelse av tidligere funn (Kulset, 2012), men desto viktigere har den bidratt til selvkritikk i forhold til disse tidligere funnene, nettopp ved å se nærmere på hva slags rolle *jeg* og ikke sangen, spiller for at OPERA-hypotesens tre siste betingelser skal oppfylles.

---

<sup>15</sup> Også Nakata og Trehub (2004) påpeker hvordan sang fanger vår oppmerksomhet framfor talt språk allerede fra vi er nyfødte.

# Sang som «natur»

## 2.2.3. Kommunikativ musikalitet

Begrepet «kommunikativ musikalitet» ble først introdusert av Stephen Malloch (2000), siden også med Colwyn Trevarthen (Malloch & Trevarthen, 2009c). Dette er sammen med musicking en sentral teori i arbeidet med dette PhD-prosjektet, og den er brukt som fundament for analyser og drøftinger i både artikkel C og D. Kommunikativ musikalitet defineres som vår medfødte og naturlig menneskelige evne til å dele emosjonell mening med andre gjennom musikalske parametere som stemme, puls, rytme, gester og bevegelse (Malloch & Trevarthen, 2009b: 4).<sup>16</sup>

Dissanayake (2000, 2009) foreslår at det er her vi finner opprinnelsen til det vi i dag kjenner som musikk: i omsorgspersoners behov for å kommunisere tilknytning og kjærlighet til spedbarnet. Gjennom den gjensidige synkroniseringen av vokale, visuelle og kinetiske uttrykk blir båndene mellom omsorgsperson og hjelpeløst spedbarn så sterke at man øker sjansen for spedbarnets overlevelse gjennom tett og forpliktende omsorg. Hun foreslår at det er herfra menneskets kapasitet til å skape og respondere på musikk, har utviklet seg:

Long before adult individuals themselves intentionally began to make what we call music (and other temporal arts, which in small-scale societies are generally performed all together), these operations were adaptive between caretakers and infants, serving to coordinate behaviour and emotion and, by so doing, to conjoin or bond the pair (Dissanayake, 2009: 23).

---

<sup>16</sup> I tidligere forskning er dette fenomenet også kjent som begrepene *motherese* eller *spedbarnsrettet tale/infant directed speech*, (utsprunget fra bl.a. og hhv. Snows og Batesons forskning, se f.eks Snow 1972, 1979; Bateson 1979). Papousek og Papousek (1981) var de første til å beskrive denne kommunikasjonen som «musikalsk». Dissanayake (2009: 22) understreker at kommunikativ musikalitet strekker seg ut over disse begrepene.

Fra dette ståstedet blir altså musikalitet ansett som en medfødt egenskap hos alle mennesker (derav er den her plassert under «natur»), en egenskap vi trenger for å kunne kommunisere med hverandre. Det vi kommuniserer har et utelukkende emosjonelt innhold, slik som for eksempel tilknytning, tilhørighet og hengivenhet. Slik formes våre vennskap og relasjoner (Malloch, 2000: 47).

Innen kommunikativ musikalitet stilles det spørsmål om *hvorfor* og *hvordan* vi mennesker er musikalske. Svarene kommer fra mange ulike forskningshold, fra evolusjonsteori, arkeologi, biologi, semiotikk, matematikk og nevrologi. Felles for dem alle er at de ser på musikalitet som en psykobiologisk evne som ligger til grunn for all menneskelig kommunikasjon. Flere innen denne litteraturen argumenterer for at verbalspråket vårt bygger på musikk, og at de første kommunikasjonsmåtene var vokaliseringer og rytmiske bevegelser som i dag ville ha gått under betegnelsen musikk.

Dermed tar kommunikativ musikalitet et biologisk evolusjonært perspektiv på musikk og musikalitet, framfor et kulturelt (Cross & Morley, 2009: 61). Samtidig sier Malloch og Trevarthen (2009c) at kommunikativ musikalitet handler om å lære hvordan man skal være et menneske sammen med andre mennesker – og framhever med dette også det kulturelle aspektet i teorien. De advarer også mot at barns medfødte musikalitet blir kvalt ved fødselen av voksne på bakgrunn av en feilslått musikalitetsdiskurs hvor voksne kun ser musikk som en høyverdig kunstform, som noe man kan eller ikke kan (Malloch & Trevarthen, 2009a: 448).

Når vi musiserer, benytter vi oss av kapasiteter som er avgjørende i sosialt komplekse situasjoner, slik som stemmeleie, ansiktsuttrykk og gjensidige bevegelser (Cross & Morley, 2009: 76). Disse kapasitetene kan man blant annet benytte seg av når man skal undervise, sier Erickson (2009: 450 f.). Oppmerksomheten vår er i følge han som flo og fjære – det er umulig å alltid være «på». Dersom vi aksepterer at å snakke og å lytte er refleksivt relatert til hverandre og dermed i et gjensidig påvirkningsforhold, kan vi bruke vår kommunikative musikalitet for å fange tilhørernes oppmerksomhet.<sup>17</sup> Denne kommunikative musikaliteten hos meg selv er det jeg har forsøkt å verbalisere og operasjonalisere gjennom selvstudien.

---

<sup>17</sup> Dette kan man kanskje sidestille med forskningen som viser at sang fanger oppmerksomheten til nyfødte i større grad enn tale (Nakata & Trehub, 2004).

## 2.2.4. Empathy Promoting Musical Components

Flere studier har vist hvordan det å synge sammen, fremmer vår empati for de andre vi synger sammen med. Vi blir mer hjelpsomme, og vi liker hverandre bedre (Anshel & Kipper, 1988; Grape et al., 2003; Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch et al., 2013; Wiltermuth et al., 2009). Empathy Promoting Musical Components (EPMC) er en teoretisk modell utviklet av (Cross et al., 2012) for å forklare hva det er i selve aktiviteten som gjør at felles musisering kan fremme empati. Denne har jeg brukt i møtet med empirien i både artikkel A, C og D.

I følge Cross et al. (2012: 340) kan musikk sees på som en sosial adferd på ulike nivå: (a) som en prosess som krever en følsomhet av oss overfor andres indre tilstand, (b) som omgivelser som tillater oss å erfare emosjoner som samsvarer med andres emosjoner, (c) som et uttrykk for en tilstand av *shared intentionality*, på norsk: delt intensjonalitet. Dette er en tilstand hvor det eneste målet kan være å opprettholde nettopp denne tilstanden. Delt intensjonalitet forutsetter i følge Tomasello et al. (2005) at individene er motiverte til å respondere på hverandre: at de ønsker å engasjere seg sosialt med hverandre, fokusere på et felles mål og koordinere handlinger.

EPMC-teorien forklarer byggesteinene til denne delte intensjonaliteten og består i følge Cross et al. (2012) og Rabinowitch et al. (2013) av følgende komponenter og mekanismer: imitasjon, synkronisering til andres puls (*entrainment*), desinteressert velbehag, fleksibilitet og flytende intensjonalitet.

**Imitasjon:** Å imitere har en stor plass både i det å musisere og det å sette seg inn i andres emosjonelle tilstand. Overy og Molnar-Szakacs (2009) trekker fram speilnevronenes rolle i vår evne til å imitere og synkronisere oss med hverandre i musikalsk utfoldelse. De mener at dette bidrar til det de kaller *Shared Affective Motion Experience* og at dette oppstår både når vi skaper musikk og når vi lytter til musikk. Erfaringen av delte emosjoner kommer med andre ord av at vi imiterer og synkroniserer oss til bevegelsene som utføres når musikken skapes. Dette fører også til at å lytte til musikk kan gi oss en ubevisst opplevelse av å være sammen med andre.

**Entrainment:** Å justere seg og synkronisere seg til andres puls er en selvsagt del av det å musisere sammen med andre. På engelsk har vi uttrykket *entrainment* som betyr å justere, synkronisere og/eller tilpasse seg til en ytre bevegelse eller puls. Ved å gjensidig justere seg til andres indre puls, vil man samtidig justere og tilpasse seg de andres emosjonelle tilstand (Cross, 2005; Overy & Molnar-Szakacs, 2009). Graden av *entrainment* ved musisering kommer tydelig fram i forskning som viser at hjerteslagene til deltakere i samme kor synkroniseres kort tid etter at de har begynt å synge (Vickhoff et al., 2013).

**Desinteressert velbehag:** Ideen om at «det skjønn» vekker en følelse av desinteressert velbehag, og at det dermed oppleves som hensiktsmessig uten å tjene noe praktisk formål, er lånt fra Kant (1995, original 1790) . I EPMC representerer dette de musiserende deltakerne sin mulighet til å fortape seg i selve musiseringen, i lydene, bevegelsene og følelsene som vekkes. Denne fortapelsen i «det skjønn» kan føre til at deres individuelle opplevelser smelter sammen til én og samme intensjon: å være i musikken.

**Fleksibilitet:** Å musisere sammen innebærer å stadig måtte justere tempo, rytme, puls, harmoni, volum og så videre. Deltakerne må derfor utvise en stor grad av fleksibilitet for å kunne holde tritt med den dynamiske naturen i det å musisere med andre. Denne fleksibiliteten gjelder også i forhold til hverandre ved at man stadig skifter mellom å fokusere på seg selv og på de andre deltakerne.

**Flytende intensjonalitet:** Musikalsk kommunikasjon skiller seg vesentlig fra det eksplisitte i verbal kommunikasjon. Flertydigheten som ligger i musikalsk kommunikasjon fører til at å musisere sammen kan fremme overensstemmelse selv om man ikke har en identisk oppfatning av situasjonen. Musikken åpner på denne måten opp for et rom hvor man kan fungere sammen som gruppe uten at man må være totalt enige om betydninger og fortolkninger slik man må for å kunne kommunisere sammen via verbalspråket.

Disse mekanismene kan til sammen skape en flertydig, fleksibel og upartisk kommunikasjonsform som kan lede til delt intensjonalitet – en forståelse av hverandres intensjoner og en omfavning av et felles oppmerksomhetsfokus (Tomasello et al., 2005), og til intersubjektivitet, noe Rabinowitch et al. (2013) sier har mange fellestrekk med empati.

De empatifremmende komponentene i musikkgruppeaktiviteter handler med andre ord om hvordan musikk fremmer samarbeid gjennom herming, samkjøring og inntoning (også kalt følelseskunnskap av Vist, 2014b), og også om hvordan musikkens tvetydige mening er så fleksible at alle kan legge de følelser og intensjoner inn i musikken som de selv ønsker, og likevel kunne gjøre aktiviteten sammen med andre.

## 2.2.5. The Artification Hypothesis

Ellen Dissanayake framsatte i 1974 sin første hypotese knyttet til at kunstuttrykk er en fundamental og nødvendig bestanddel av menneskets liv («A Hypothesis of the Evolution of Art from Play», 1974). Hennes argumentasjon knytter seg blant annet til det nødvendige emosjonelle båndet som raskt må knyttes mellom mor og nyfødt barn siden menneskebarn er født fullstendig hjelpeløse. Hvordan kan man best kommunisere tilhørighet, gjensidig kjærlighet og ønske om tilknytning dersom man ikke har ord å gjøre det med? Naturen ga oss kunsten, sier Dissanayake, og spesielt sangen (Dissanayake, 2000). Denne musikalske kommunikasjonsformen som tar utgangspunkt i det tidlige nonverbale samspillet mellom mor (eller andre omsorgspersoner) og nyfødt barn, har senere fått det beskrivende navnet «kommunikativ musikalitet» (Malloch & Trevarthen, 2009c).

Dissanayake tar dette konseptet et hakk videre i sin *Artification Hypothesis* (Dissanayake, 2014). Hun foreslår at startpunktet er den biologisk adaptive kommunikative musikaliteten mellom mor og nyfødt barn som siden utviklet seg til kulturelle tendenser og predisposisjoner som i seg selv også førte til adaptive fordeler både for individer og for gruppa. Sentralt i dette står konseptet om ritualisering. Dissanayake sier at ritualisering er en spesialisert sosial kommunikasjonsform. Den sirkler inn et repertoar av mulig atferd og etablerer et formalisert rammeverk for samhandling som deltakerne kjenner og eventuelt velger å være i overensstemmelse med (ibid: 47). Videre beskriver hun hvordan ritualisert adferd bygger på normale og «uritualiserte» adferdsmønstre som i ritualiseringen (a) forenkles eller formaliseres, (b) repeteres, ofte rytmisk, (c) typisk kan foregå i en jevn puls eller i et rytmisk mønster, (d) overdrives og forstørres i både tid og rom, (e) forsterkes ytterligere med særskilt bekledding eller annet utstyr (som for eksempel å bære med seg flagg på 17. mai). Den ritualiserte adferden har som biologisk hensikt å tiltrekke seg oppmerksomhet.

Ritualisert atferd (kunstuttrykk i seremonielle situasjoner) utviklet seg i følge Dissanayake (2014: 53 f.) som en måte å åpent vise omsorg og omtanke på, både på et individuelt plan og på gruppeplan. Ritualet både koordinerte atferd og forente gruppa følelsesmessig, til tross for mulige egeninteresser hos hvert enkelt individ. Hun fremhever videre to adaptive funksjoner av ritualet: (1) å sørge for en allerede fastsatt handling som noe å gjøre dersom man er preget av usikre forhold. Dette vil kunne lindre eventuelle skadelige effekter av stressresponser, og (2) å innprente kollektive følelser som tillit og tilhørighet, og å koordinere medlemmer av gruppa både fysisk, nevrologisk og følelsesmessig slik at de samarbeider i tillit og samhold.

Dissanayake plasserer dermed kunstuttrykket, og da særlig ritualiseringen som hun mener er utgangspunktet for ethvert kunstuttrykk (2014: 49), i en forståelse der dette har vært avgjørende for menneskelig samarbeid, og dermed også for menneskelig overlevelse (ibid.: 56). Hun skiller mellom *art* og *artification*, der sistnevnte sees på som en adferd som alle mennesker har en mottakelighet og predisposisjon for. Ut fra min forståelse passer derfor hennes *artification hypothesis* godt sammen med Smalls (1998) konsept om musicking og som en utdyping av hans teorier om ritualet, noe jeg har brukt som teoretisk fundament for analysene i artikkel D.



# Sang som «kultur»

## 2.2.6. Sang som mulig inngangsport til et nytt fellesskap

### Habitus og kapital

I dette PhD-prosjektet representerer Bourdieus sosialkonstruksjonistiske teorier om habitus og kapital de ulike sosiale byggesteinene som er svært relevante for barn med minoritetsspråklig bakgrunn (og deres familier). Siden det prososiale aspektet ved sang er et sentralt element i dette prosjektet, er det hensiktsmessig å studere ulike komponenter i den sosiale situasjonen enda nærmere for på den måten å forstå minoritetsbarnets sosiale utfordringer bedre. I tillegg klargjør han hvor viktig det er at også den voksne bevisstgjør seg ikke bare barnets habitus, men også sin egen. Bare slik kan den tause kunnskapen av kulturell kapital bli synliggjort også for en selv og som en konsekvens videreføres til «outsideren».

Pierre Bourdieus oppvekst på 1930-tallet i en liten landsby i Frankrike kom på flere måter til å prege tenkingen hans siden den ga han en personlig erfaring med prisen man betaler for sosial mobilitet: å bli sett på som en «forræder» av sitt opprinnelige miljø, og som en evig «outsider» av sitt nye miljø (Bourdieu & Wacquant, 1992: 204 ff.). Barnet med minoritetsspråklig bakgrunn (og barnets familie) foretar også en sosial reise når de skal integreres i Norge. Man er en «forræder» i kulturen man forlater og en «outsider» i kulturen man kommer til. Jeg har derfor i artikkel A brukt Bourdieus begreper om habitus, felt og kapital som et kikkertsikte for å se på momenter i det å være en «outsider» i en ny kultur i en norsk barnehagekontekst, og på hvordan samsamværet kan bidra positivt i denne sosiale reisen.

Da Bourdieu utviklet disse begrepene, koblet han muligheten for sosial mobilitet sammen med muligheten for å sanke kulturell kapital. Han ble også oppmerksom på noen av de skjulte mekanismene som vanskeliggjør sosial mobilitet: hvor vanskelig og nærmest umulig det er for noen som allerede tilhører et miljø å skulle formulere de uskrevene reglene som

strukturerer oppførselen til deltakerne i dette miljøet, altså deres kulturelle kapital som «outsideren» ønsker å tilegne seg. Bourdieu mente dette var fordi man tar sin egen praksis for gitt (som den lokale sannheten s). Dette førte han til utviklingen av begrepet habitus (Wilken, 2008: 14). Habitus er et produkt av sosialisering og får dermed betydning for hvordan vi oppfatter det som skjer rundt oss, og for hvordan vi reagerer på det. Bourdieu hevdet at når vi erfarer noe, vil det skje en overføring av denne erfaringen, som igjen vil legge til rette for at vi vil være i stand til å takle problemer av lik art som oppstår i nye situasjoner: altså en form for praktisk generalisering (Bourdieu & Nice, 1990: 94). Habitus er på denne måten en slags matrise som gjør at vi klarer å improvisere oss gjennom tilværelsen slik den former seg for hver enkelt av oss (Wilken, 2008: 37), med andre ord en sosialkonstruksjonistisk forståelse.

I følge Bourdieu dannes habitus tidlig i livet via den differensierte og differensierende behandlingen og formingen ulike livsbetingelser gir (Bourdieu, 1995: 224). I den tidlige barndommen foregår det en overveiende ubevisst læring gjennom erfaring snarere enn gjennom forklaring, og vi tilegner oss en forståelse av rett og galt, bra og dårlig, mulig og umulig.

Barnet med minoritetsspråklig bakgrunn som kommer til barnehagen kan ha lite eller ingen kunnskap om de uskrevne reglene som eksisterer for livet i barnehagen, og disse reglene kan det i følge Bourdieu være vanskelig å sette ord på for de som allerede er deltakere i miljøet. På norsk omtaler vi ofte dette som *ryggmargskunnskap*, det er noe vi bare vet og som vi ikke erindrer å ha lært. Det er en kroppslig kunnskap knyttet til vår egen sosiale livshistorie. For å tilegne seg nye vaner eller tilpasse seg nye sosiale omgivelser, må man foreta endringer i sin habitus. En slik endring krever en sosial forankring i og en individuell aksept fra et nytt sosialt miljø. Dette skjer verken hurtig eller uproblematisk (Bourdieu, 2000: 19). I dette PhD-prosjektet har tematikken blant annet kretset rundt nettopp dette: hvordan kan det å synge sammen bidra til en slik sosial forankring i og en individuell aksept fra barnets nye sosiale miljø?

### Men er sang sosialiserende uansett?

Mye av det jeg her presenterer av teori peker mot fordelene ved å synge sammen for å skape en felles kapital og et fellesskap som alle kan ta del i. Men samtidig kan man også risikere at man i stedet forsterker ulikhetene. I følge Bourdieu (1973: 80) krever utdanningssystemet at

barna allerede er i besittelse av noe skolen ikke tilbyr for at de skal kunne få fullt utbytte av utdanningsløpet. Green (2012) støtter seg til dette når hun sier at det er nødvendig med et kritisk blikk på musikkutdanningssystemet vårt og på hva slags holdninger som produseres og reproduseres her. Hun mener at det til tross for våre ønsker om like muligheter for alle her ligger en skjult diskriminering av de som ikke tilhører eller er kjent med den musikkulturen som forfektes som mest verdifull. Dette resulterer i lavere muligheter for å lykkes enn for de barna som vokser opp i hjem eller miljø som er i overensstemmelse med skolesystemets verdier og insentiver (ibid., s. 208 ff.).

Dette PhD-prosjektet har sitt undersøkelsesområde blant barn som kommer fra ulike kulturer. I en slik sammenheng blir det svært viktig med en bevissthet knyttet til selve muligheten man gir barnet til å bli en del av fellesskapet. Ser vi hva slags musikalsk kultur vi hevder? Er det mulig at vi forfekter en potensiell skjult diskriminering i valg av sanger og organisering av sangsamvær? Hvem får for eksempel velge sanger?

## Musikalsk kapital

Som en utvidelse av Bourdieus begreper om kapital, er Procter (2004, 2011) sitt konsept om «musikalsk kapital». Et sentralt poeng er at han plasserer dette sammen med sosial kapital og ikke kulturell kapital. Denne formen for kapital knytter han til det å reparere den kommunikative musikaliteten der den har blitt skadet av for eksempel traumer eller sosial ekskludering. Han snakker om hvordan det å bli gitt muligheten til å lage musikk sammen med andre, kan øke vår evne til å være sammen. Musikken får oss inn i *grooven*, sier han, og den hjelper oss til å forbli i denne grooven sammen lengre enn hva som ellers ville ha vært mulig. Slik bygges følelsen av et «oss» (Procter, 2011: 250). Procter jobber innenfor psykisk helse, men hans praksisfortellinger om hvordan det å lage musikk sammen bidrar til å skape en opplevelse av å være inkludert i en sosial setting for folk som ellers har følt seg ekskludert (jf. Bourdieus «outsidere»), kan sidestilles med opplevelser jeg har blant barnehagebarn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Procters konsept om musikalsk kapital blir først hentet inn i drøftingskapittelet i denne kappen og er således ikke brukt i noen av artiklene. Dette er fordi det først trådte fram som et

godt begrep å bruke etter at det samlede resultatet fra alle artiklene ble analysert. Jeg kommer tilbake til begrepet under delkapittelet om samfunnsmusikkterapi.

## 2.2.7. Sangen og den voksne

### Early Childhood Music Education

Vist (2014b) er én av forskerne innen ECME som stiller spørsmålstegn ved det faktum at voksnes musikalske kommunikasjon med barn ofte avtar når barna blir eldre. Kan dette handle om at etter hvert som barna kan kommunisere via språket, så blir den musikalske kommunikasjonen hos de voksne preget av kulturelle forventninger om «å synge rent» eller mestre et instrument? (Vist, 2014b: 507). Hvordan påvirker den voksnes musisering og syn på egen evne til dette, barnets syn på tilsvarende?

Som nevnt i del 1 peker en rekke studier på at barnehageansatte har en lav mestringsfølelse på musikkfeltet og at de dermed som en konsekvens benytter seg minimalt av sang i hverdagen (Ehrlin & Gustavsson, 2015; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Ericsson & Lindgren, 2012; Pitts, 2016; Young, 2009: 14 f.). Hva kan denne lave selvfølelsen på feltet musikk komme av? I en studie utført i Storbritannia<sup>18</sup> av Hallam og Prince (2003) svarte 71% at det å være musikalsk (underforstått å ha evnen til å drive med musikk) innebar at man kunne spille et instrument. Kun 28% nevnte vokale ferdigheter (for eksempel å være i stand til å synge en sang) som det å være musikalsk. Hos disse respondentene ble med andre ord musikalitet i stor grad definert som å ha utviklet praktiske ferdigheter. En som kan spille gitar er med andre ord mye mer musikalsk enn en som kan synge. Hvilke konsekvenser kan en slik holdning gi for voksnes syn på egen evne til å engasjere seg i musikalske aktiviteter med barn i barnehagen?

Ericsson og Lindgren (2011: 25) peker på det de kaller en relativisering av kvalitetsbegrepet innen musikk som de mener har kommet med mantraet «alle kan». De mener at dette har ført til at utdannede barnehagelærere har et syn på fagområdet musikk som noe det er helt greit å

---

<sup>18</sup> Ingen annen kulturell bakgrunn enn britisk ble oppgitt hos de litt over 400 deltakerne i studien. Jeg velger derfor å gå ut fra at dette er resultater fra en befolkning hovedsakelig fra vestlig musikkultur med et dertil syn på musikalitet, og at den derfor har overføringsverdi også til for eksempel Norge.

ikke mestre i det hele tatt. Med dette signaliserer de (barnehagelærerne) at musikk ikke er viktig, og at man ikke behøver å mestre dette området i nevneverdig grad for å kunne jobbe med små barn i en barnehage. Ericsson og Lindgren mener at dette er et syn barnehagelærerne deretter viderefører til barna. På en slik måte reproduseres ideen om at noen er musikalske, mens andre er det ikke, og ikke minst at dette er knyttet til om man har utviklet praktiske ferdigheter i faget eller ikke.

I følge Ericsson og Lindgren kan barnehagelærerens evne og kapasitet til å reflektere over og stille spørsmål ved konsekvensene for barnehagens rådende normer for «barn og musikk», være en vei ut av denne destruktive holdningen til viktigheten av kompetanse i musikk, mer enn å forsøke å tilegne seg praktisk utøvelse i musikk fra bunnen av. De sender med dette en tydelig beskjed til det musikkpedagogiske feltet innen barnehagelærerutdanning og sier samtidig at det er stor sannsynlighet for at det er nettopp gjennom timene i musikk at disse holdningene har blitt etablert hos studentene (Ericsson & Lindgren, 2012: 61). I dette ligger det et klart signal om nødvendigheten av å bevisst bryte med tanken om at musikalitet kun er knyttet til praktiske ferdigheter, men også anse det som en iboende kvalitet ved det å være menneske. Vanskeligheten, slik jeg ser det, kan ligge i å plassere seg på riktig sted i dette spenningsfeltet.

Også Ehrlin (2012) adresserer de barnehageansattes syn på egen musikalske kompetanse. Hun løfter fram at dette synet i stor grad er preget av et elitistisk syn hvor de anser at musikalitet er en medfødt gave som de selv ikke har. Ved å følge utviklingen hos personalet i to ulike barnehager etter hvert som de etablerte en musikkprofil, kunne hun avsløre hvilke mekanismer som var i spill hos de voksne som hindret dem i å musisere mer aktivt i hverdagen. Hun beskriver hvordan de voksne oppfattet seg selv som mer kompetente innen musikk etter at de i personalgruppa hadde resonert omkring hvordan og hvorfor alle kan bidra musikalsk med sine egne forutsetninger. Disse fellessamtalene bidro til at de voksne erkjente at deres egen musisering ikke skulle sidestilles med profesjonelle musikere eller utdannede musikkpedagoger, og at det var viktig at de sang med barna selv om de selv mente at de ikke kunne synge bra nok.

Samtidig som de økte sin kapasitet til å reflekterte over det Ericsson og Lindgren (2012: 62) kaller «barnehagens rådende normer for barn og musikk», måtte barnehagepersonalet også

heve sin kompetanse innen praktisk utøvelse i musikk gjennom felles musikkurs gitt av musikkpedagoger. Men, til tross for at barnehagepersonalet etter hvert opplevde seg selv som mer kompetente innen musikk, snakket de likevel om at de synger og spiller «selv om de egentlig ikke kan det» (Ehrlin, 2012: 140). Synet på egen musikalitet ble med andre ord ikke endret.

Som meg framhever Ehrlin at forskning innen ECME i større grad også må fokusere på de voksnes evne til og syn på musisering (Ehrlin, 2012: 36). Dette beskrives også av Vist (2014a, 2014b) som løfter fram at til tross for forskning som peker på musikalitet som en egenskap ved mennesket, så lever fortsatt det gamle synet på musikalitet som forbeholdt noen få i beste velgående. Hun mener at dette bidrar til unødig prestasjonsangst og «en merkelig aksept for manglende kompetanse» (Vist, 2014a: 44), slik vi også så hos jf. Ericsson og Lindgren (2011). Også Pitts (2016) stiller spørsmål ved voksnes tro på egen kompetanse til å musisere med barn. I hennes studie om barns språklige og sosiale utvikling gjennom musikkaktiviteter, viste barna markant framgang. Dette gjaldt særskilt i den sosiale utviklingen som igjen førte til en språklig utvikling. Men, sier hun, man må se nærmere på hvordan man skal sørge for å øke musikkkompetansen og -tryggheten til voksne som arbeider med små barn.

Det kan med andre ord synes som om den sosiale og kulturelle konteksten som preger musikalitetssynet blant unge og voksne i vestlige samfunn konstruerer et syn på musikalitet som noe det er mulig å ikke inneha, til og med at man må ha lært å spille et instrument for å kunne anse seg selv som musikalsk og dermed skikket til å for eksempel musisere aktivt med barna i barnehagen. For, som Green (2012) sier, til tross for at vi i stor grad anser musikk som et universell egenskap ved det å være menneske og man så langt ikke har funnet et samfunn uten musikk, så betyr ikke dette at alle driver med musikk. Hun oppfordrer til et kritisk blikk på utdanningsinstitusjoners produksjon og reproduksjon av visse ideologier som angår musikalsk verdi, og hun sikter spesifikt til den tilsynelatende seiglivede kanoniserte statusen vestlig kunstmusikk har over hele verden, og som også legger føringer for hva vi kan legge i begrepet «musikalsk» (ibid., s. 208 ff.).

Dette har ledet meg til å stille spørsmålet: dersom det å synge og musisere er en universell egenskap ved mennesket, hvorfor er det da ikke mer til stede hos voksne som omgås små

barn? Dette spørsmålet har vært toneangivende for meg i arbeidet med dette PhD-prosjektet, og jeg vil komme tilbake til det i drøftingskapittelet.

Hvis vi nå i stedet inntar ståstedet til Community Music og storesøsteren Community Music Therapy, så kan det gi en mulighet til å se på musisering og musikalitet på en måte som åpner opp for en helt annen voksenrolle enn som den som «ikke kan».

## Community Music Therapy - samfunnsmusikkterapi

Et hovedanliggende innen musikkterapi er hvordan vi kan bruke musikken til å regulere vårt forhold til helse og livskvalitet (Ruud, 2016: 80). Én av retningene innen dette fagfeltet er *Community Music Therapy (CoMT)*, eller på norsk: samfunnsmusikkterapi. Her beveger, som navnet tilsier, den musikkterapeutiske praksisen seg ut i samfunns- og kulturlivet. Slik skapes sammenhenger mellom brukeren og dennes sosiale og kulturelle kontekst i stedet for én-til-én behandlingssituasjoner spesialtilpasset det enkelte individ (Pavlicevic & Ansdell, 2004: 17). Dermed legges det til rette for fellesskap og samhandling, nettverksbygging, integrering og sosial deltakelse (Ruud, 2016: 86).

Det fins ingen avgrenset og konkret definisjon på samfunnsmusikkterapi, og Pavlicevic og Ansdell sier ganske enkelt: «CoMT is a different thing for different people in different places» (Pavlicevic & Ansdell, 2004: 17). Simon Procter understreker dette ved å si at man må slutte å lete etter en normativ definisjon: «[...] it is simply musicking in pursuit of well-being, wherever, whenever and however it happens» (Procter, 2004: 230). Nettopp musicking er et sentralt begrep innen samfunnsmusikkterapi (Stige & Aarø, 2012: 7), og i dette ligger det et fokus på evnen til å kunne delta i et sosialt samspill. Musikk betraktes som en form for sosial kapital som kan veksles inn i sosial integrering (Ansdell & Pavlicevic, 2004). Denne tanken om at musikk ikke er bare kan sees på som kulturell kapital men også som sosial kapital, beskrives av Procter (2004) som *musikalsk kapital*. Dette begrepet har utviklet seg til å bli sentralt for den avsluttende diskusjonen i dette PhD-prosjektet, og det blir derfor hentet fram igjen i del 4.

Til tross for motviljen til å definere samfunnsmusikkterapi – og dermed også gjøre den mindre fleksibel – tilbyr Stige og Aarø (2012: 28) akronymet *PREPARE* for å oppsummere

kvaliteter ved samfunnsmusikkterapien: Participatory, Resource-oriented, Ecological, Performative, Activist, Reflective og Ethics-driven. Dette gir et helhetsbilde av en inkluderende, mulighetsskapende, ansvarlig, politisk og sosialt bevisst retning med musicking og understrekingen av verdien av musikalsk kapital som sentrale omdreiningspunkt.

## Community Music

Hva så med Community Music i forhold til dette? Community Music (som ikke har noen norsk betegnelse enn så lenge, heretter omtalt som CM<sup>19</sup>) er et nyere vitensfelt knyttet til musikkpedagogikk, og her møtes musikkpedagogen og samfunnsmusikkterapeuten hverandre, sier Ruud (2016: 277). I følge Veblen (2013: 2) er grunntanken bak CM at ethvert menneske skal få muligheten til å delta i musikalske aktiviteter på jevnlig basis: «lifelong learning and access for all» (Veblen, 2008: 6).

Videre beskriver Veblen (2008: 6-8) ulike kvaliteter som kan definere CM: (1) musisering innen alle slags musikkgenre, hvor hensikten er å muliggjøre en aktiv og kreativ deltakelse i musikk i alle slags omgivelser og sammenhenger, (2) vel så viktig som å frambringe et flott musikalsk resultat, er vektlegging av musikk som kilde til personlig og sosial velvære samt dens iboende egenskaper til å bringe folk sammen og dermed styrke både personlig og kollektiv identitet, (3) CM er for alle slags mennesker, (4) flytende lærer-elev-roller hvor alle kan ta ansvar for videre læring og utvikling av prosjektet fordi det ikke er en formell læringssituasjon med en fastsatt vei til læringsmålene. Både Ruud (2016: 277) og Veblen (2013: 6) framhever CMs rolle i arbeid med ulike former for marginale og utsatte grupper (se f.eks. Balsnes, 2016; Sunderland et al., 2016; Weston & Lenette, 2016), slik som for eksempel barnehagebarn med minoritetsspråklig bakgrunn som enda ikke snakker norsk.

Karlsen et al. (2013) påpeker at CM, selv om selve betegnelsen *Community Music* kan være ukjent for mange, er et veletablert konsept i nordisk sammenheng og foregår bl.a. på kulturskoler og i kor- og korpsbevegelsen. Til sammen representerer dette et vidt spekter av ulike former for musikk og musikkrelaterte aktiviteter hvor alle innebærer et fokus på livslang læring og en holdning om fri tilgang for alle – selve grunntanken i CM. I følge Karlsen et al. (ibid.: 42) blir ofte det å delta i slike CM-aktiviteter ansett som like viktig som det musikalske

---

<sup>19</sup> «Samfunnsmusikkterapi» beskriver CoMT bedre enn «samfunnsmusikk» beskriver CM. Et alternativ kan være «felleskapsmusikk» siden dette entydig beskriver hva som er hensikten med CM.



resultatet i seg selv. De poengterer at CM kan fremme menneskelig vekst og styrke selvbildet gjennom å støtte opp om deltakernes identitetsdannelse og selvstyrte handlingsmuligheter og –ferdigheter (omtalt som *agentic skills*). Imidlertid peker de også på hva som skjer i CM-aktiviteter når fokuset på å høyne den musikalske kvaliteten øker. De viser til flere studier som antyder at et større fokus på dette ville kunne føre til en lavere følelse av fellesskap og sosial vekst blant deltakerne. Også Balsnes (2009: 199 f.) nevner hvordan økt fokus på den musikalske kvaliteten kan gå utover opplevelsen av fellesskapet.

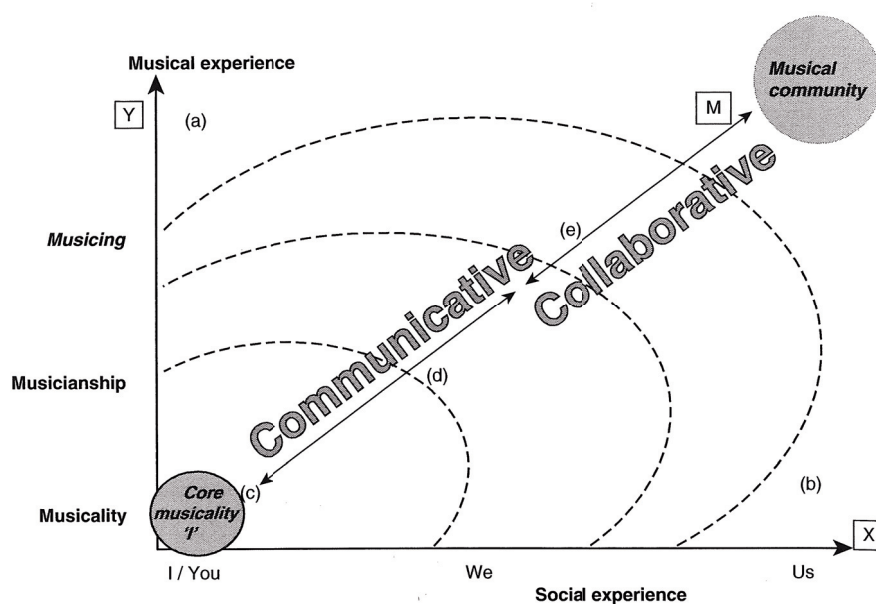
Betyr det at CM er ensbetydende med musikk av lavere kvalitet siden andre prosesser i tillegg til det musikalske produktet også står i sentrum? Veblen (2012: 130) adresserer dette og peker på at slike misoppfatninger baseres på at man unngår å ta visse faktorer i betraktning, slik som for eksempel at musikkgenre kan bli forstått og hørt forskjellig, at kreative prosesser og fremveksten av nye uttrykksformer kan innta et stort spekter av ulike former, at musikk har mange meninger i ulike liv, og at hver mulige CM-tilstelning kan oppleves/høres helt ulik fra hverandre, og kan framstå som helt ulike fra for eksempel en konsertgåers musikalske opplevelse. Jeg mener at det er akkurat her, i holdningen til og synet på hva musikk er og hvem som dermed er musikalske, at vi kan finne én av CMs viktigste kritiske bidrag til musikkvitenskapen (og alle dens deldisipliner).

## Collaborative musicing

Pavlicevic og Ansdell (2009) ser kritisk på teorien om kommunikativ musikalitet og mener at den dyadiske formen den tar utgangspunkt i gir en potensiell svakhet i forhold til å overføre den til større sosiale og kulturelle kontekster. De tar i stedet til orde for en videreutvikling av teorien med utgangspunkt i samfunnsmusikkterapi, der nettopp gruppeaktiviteten står i sentrum, og foreslår begrepet *collaborative musicing*. Dette er en teori som forsøker å se og forklare sammenhenger mellom vår iboende musikalitet (natur) og vår sosiale musikkpraksis (kultur) med påstanden om at «collaborative musicing builds community through making music together» (Pavlicevic & Ansdell, 2009: 364). Ruud (2016: 96) oversetter dette til norsk med «kollaborativ musikalitet», noe som kan videreføres til begrepet samarbeidsmusikalitet. Selv om dette er en god norsk beskrivelse på Pavlicevic og Ansdells teori, velger jeg for å unngå for mange begreper med tilhørende potensielle misforståelser, å beholde det engelske begrepet i denne teksten.

Utgangspunktet er forholdet mellom sosial erfaring og musikalsk erfaring. Dette forholdet aktiverer to ulike funksjoner: musikk som fremmer menneskelig kommunikasjon (i betydningen å dele og å være sammen), og musikk som fremmer menneskelig samarbeid. Ved å sette sammen modeller for musikalsk utvikling og sosial utvikling, peker de på hvordan det å musisere med andre nødvendigvis må henge sammen med sosial utvikling. De beskriver den musikalske utviklingen som en tre-trinns omvendt pyramide: Den universelle menneskelige kapasiteten til musikalitet ligger som en indre kjerne i bunnen (*musicality*). Deretter kommer muligheten til å bruke denne kapasiteten (*musicianship*). Denne er avhengig av fasilitering innen gitte kulturelle kontekster, og her beveger teorien seg over i kulturen. Øverst ligger det å aktivt delta i den musikalske aktiviteten (*musicing*). I denne figuren går flyten begge veier: kapasitet leder til fasilitering som igjen leder til aktivitet, og omvendt.

Når denne figuren settes sammen med en enkel lineær figur for sosial utvikling hvor linja starter med «jeg/du» og ender med «oss», blir resultatet slik (se figur 2).



Figur 2 : Collaborative musicing, Pavlicevic og Ansdell, 2009: 364

Modellen for *collaborative musicing* forutsetter at den gradvis økende forbindelsen mellom musikalsk erfaring (Y) og sosial erfaring (X) omfatter to relaterte men separate identifiserbare funksjoner som utfolder seg langs M-aksen: kommunikasjon og samarbeid. Der hvor kjernen ligger, vår universelle kapasitet til musikalitet (c), er musikaliteten vår først og fremst

kommunikasjon mellom få mennesker. Det er derfor også der den sosiale erfaringen er lavest. Når denne musikaliteten tas mer i bruk, beveger den seg utover, først til et «vi» (d) og deretter et «oss» (e). Samtidig øker også den sosiale erfaringen. Øverst finner vi det musikalske fellesskapet (M) som har vært forskningslandskapet i dette prosjektet. Spørsmålet er hvordan havner vi der? Denne modellen kan synliggjøre fremmedgjøringen mange av de voksne i barnehagen opplever når det kommer til det å musisere. Denne fremmedgjøringen kan beskrives som en polarisering av punkt (a) og (b), hvor den musikalske erfaringen og sosiale erfaringen står langt unna hverandre.

Pavlicevic og Ansdell (2009) foreslår at det er ulike innfallsporter til å gi noen tilbake tilgangen til musikaliteten deres. Noen trenger å gå fra toppen og starte i ei stor gruppe («oss»), mens andre trenger hjelp til å tørre å gå ut av kjernen i bunnen hvor det kun fins et «jeg» og kanskje et «du». Det å bli gitt muligheten til å ta i bruk sin musikalske kapasitet er et viktig poeng i denne teorien. I det ligger at noen må legge til rette for at denne musikaliteten hos hver enkelt kan bli tatt i bruk og at man dermed kan delta i musikalske aktiviteter sammen med andre.



Hommage a Jimi Hendrix III

Peter Stokstad



## Del 3 : Metodologi

---



## 3.1. Innledning

Etter at jeg nå har presentert PhD-prosjektets problemstilling og satt det inn i en kontekst med relevant forskning, vitenskapsteoretisk ståsted og anvendt fagteori, vil jeg i del 3 vende meg til metodologien. Jeg vil her beskrive framgangsmåten(e) jeg har benyttet meg av for å forske fram resultatene.

Undersøkellesobjektet for dette prosjektet er meg selv og min egen praksis. Som jeg beskrev innledningsvis, er denne praksisen basert på mange års erfaring som musikkformidler i rollen som kunstner og som lærer. Å studere seg selv byr på mange potensielle problemer og fallgruver, og det har vært en stor utfordring å ikke se etter det jeg har lyst til å oppdage – og overse de mindre hyggelige oppdagelsene. Det å skulle balansere en insiderposisjon med metaperspektivet utenfra, som jo er selve forutsetningen for denne studien, kan oppleves som krevende. Jeg har derfor benyttet mange ulike kilder for å generere data: video, kritiske venner, dybdeintervju, spontane samtaler og refleksjonsmøter. Dataene har fortløpende blitt analysert ved hjelp av stegvis-deduktiv induktiv metode.

I dette kapitlet presenterer jeg først de underliggende metodologiene som har ligget til grunn for å kunne forske på meg selv. Deretter gjør jeg rede for gjennomføringen av feltarbeidet og til metodene knyttet til generering og analysering av dataene. Til slutt ser jeg kritisk på hva jeg har vunnet og hva jeg har mistet i min posisjon som insider i egen praksis, outsider i barnehagehverdagen – og som i tillegg skal kunne innta forskerens kritiske blikk. Jeg drøfter også kritisk dataenes kvalitet og hvorvidt en analyse av meg selv kan anses å være gyldig.



## 3.2. Selvstudie

### 3.2.1. Hva er selvstudie?

Jeg har sagt at jeg plasserer dette prosjektet innen diskursen for praksisteori under paraplyen musikkulturstudier, hvor utgangspunktet for forskningen er musikalsk praksis og musikalske handlinger, og hvor praksisfeltet i seg selv er en kilde til ny kunnskap (Nielsen & Krogh, 2014). Selvstudie<sup>20</sup> er et slikt praksisteoretisk ståsted. Denne metodologien beskrives som «en metodologi for å studere profesjoners praksissituasjoner» (Pinnegar, 1998: 33) og har vokst fram blant lærere, og da særskilt de som utdanner lærere, ut fra et ønske om å bedre forstå kompleksiteten i det å skulle lære noe og å skulle lære bort noe (Loughran, 2004: 9). Det er en vitenskapelig undersøkelsesmåte hvor lærere på alle utdanningsnivå kan utforske sine egne standpunkt, overbevisninger og handlinger innenfor konteksten av sin egen undervisningspraksis (Whitehead, 1993). Dette gir læreren muligheten til å bli klar over «what I do and why I do it» (Hamilton & Pinnegar, 2009: 3) og gjennom denne kunnskapen fornye og forbedre sine eksisterende undervisningsmetoder.

Ett av de viktigste argumentene for en selvstudie er at de som jobber i et praksisfelt er spesielt godt kvalifiserte til å undersøke nettopp dette praksisfeltet (Pinnegar & Hamilton, 2009; Zeichner, 1999). Munby og Russell (1994) kaller dette *authority of experience* og argumenterer med at forskning på praksis som gjennomføres innenfor praksisen fra perspektivet til personen som har ansvaret for denne praksis, oppnår autoritet basert på praksiserfaringen til denne forskeren.

Selvstudie har utviklet seg fra refleksive forskningsparadigmer representert ved bl.a. Dewey (1910) og D. A. Schön (1983) (Loughran, 2004: 15; Loughran & Northfield, 1998: 7 f.), og da særlig fra aksjonsforskning (J. McNiff & Whitehead, 2006). Tidlig på 90-tallet vokste det fram et behov blant de som utdannet nye lærere for å se nærmere på seg selv i sin egen praksis – altså å studere seg selv som profesjonsutøver – for på denne måten å forbedre

---

<sup>20</sup> Jeg har valgt å oversette det engelske begrepet *self-study* til det norske «selvstudie». Det må ikke forveksles med «selvstudium» som betyr at man leser pensum på egen hånd og går opp til eksamen uten å ha deltatt på forelesninger.

lærerutdanningen. Selvstudie ble definert som egen forskningsgren på midten av 1990-tallet, med boka *Reconceptualizing Teaching Practice: Developing Competence Through Self-Study* (Hamilton, 1998). Å sette søkelyset på praksissituasjonen på denne måten ble også utviklet gjennom studier innen andre nært beslektede områder, slik som aksjonsforskning (J. McNiff, 1988) og «læreren som forsker» (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Grossman (2005: 445) finner det hensiktsmessig å sette flere av disse formene for praksisnær forskning under samme konseptuelle paraply med begrepet *practitioner research* og sier at de ulike formene varierer i natur ut fra hvilke sider og konsekvenser det er man ønsker å studere.

### 3.2.2. Å se ens egen modellering

Formålet med en selvstudie er at den som utøver profesjonen skal sette søkelyset på seg selv i praksisfeltet. Det handler altså ikke om selvet per se, men om mellomrommet mellom selvet og ens praksis: om selvet i relasjon til praksis og de andre som deler denne praksissituasjonen (Bullough & Pinnegar, 2001: 15). Modellering er derfor et sentralt begrep innen selvstudieforskning. Dette henger sammen med begrepet «lev som du lærer» og må ikke misforstås med at man gir studentene fastsatte prototyper eller rollemodeller som de skal kopiere (LaBoskey, 1997; Loughran, 2004). Det er ens egen modellering som pedagog man skal bli bevisstgjort: gjennom selvstudie kan man bedre forstå språket, intensjonen og utfallet av ens egen modellering (Loughran, 2004: 11). Det handler om å se på seg selv og hva det er man egentlig gjør, ikke bare hva man *tror* man gjør.

Her kommer et annet sentralt begrep inn i bildet, *living contradiction*, eller på norsk: en vandrende selvmotsigelse (Whitehead, 1993). Å oppdage (og å tåle å oppdage, eller også tåle at noen andre oppdager) at man ikke lever som man lærer, men derimot er en vandrende selvmotsigelse, står sentralt innen selvstudie. Det å se seg selv og ens egen modellering kan sies å være prøvesteinen som initierte den endrede retningen i PhD-prosjektet. I møtet med påstandene om «det er deg, ikke musikken», måtte jeg erkjenne at jeg kanskje var så etablert og trygg i eget praksisfelt at jeg ikke lenger så hva det var jeg *egentlig* gjorde. I tillegg var jeg så overbevist om at jeg lærte videre og observerte det jeg *trodde* jeg gjorde at jeg følgelig hadde endt opp som en vandrende selvmotsigelse.

Loughran og Northfield (1998: 14) fremhever i denne sammenhengen viktigheten av et avklart forhold til egen selvtilitt og sårbarhet siden man som selvstudieforsker må være komfortabel med å se på egne svakheter – og å la andre få se dem. I denne forbindelsen kom min trygghet i eget praksisfelt godt med. Samtidig har dette vært en selvstudie med fokus på å se etter væremåter som kan ha verdi for fellesskapsfølelsen, og følgelig har det bragt med seg færre potensielle ubehageligheter enn dersom jeg i stedet skulle ha forsket på noe som først og fremst handlet om en negativt vinklet oppførsel hos den voksne. Jeg har for eksempel flere filmklipp der både jeg og de andre voksne trøster et barn som har blitt slått mens «slåeren» blir irettesatt, mens filmklippet viser at det var det gråtende barnet som først slo<sup>21</sup>.

Formålet med selvstudieforskning er å provosere, utfordre og belyse framfor å bekrefte, avklare og ordne (Bullough & Pinnegar, 2001: 20). I dette ligger konsekvensen av naturen i en selvstudie: å se på seg selv som praksisutøver, hva det er man *egentlig* gjør og hvordan dette påvirker de du deler praksissituasjonen med (studenter, elever, barnehagebarn), og å også la andre se på det. Målet er å belyse og utfordre hva som fungerer og hva som ikke fungerer ved ens egen modellering for å på denne måten bidra til en bedre profesjonsutøvelse. Som sagt har denne selvstudien hatt et overveiende fokus på å se etter hva det er som fungerer, men jeg har også tilsvarende sett etter væremåter som kunne bidra til at det ble økt uro, mindre fellesskap og flere konflikter. Dette utdyper jeg i metodekapittelet.

### 3.2.3. Kjennetegn ved selvstudie

Det er ingen spesifikke metoder knyttet til selvstudie, og i følge LaBoskey (2004b: 1173) er det mer en holdning som en forsker inntar til det å skulle forstå og forklare den fysiske og sosiale verden, enn en måte å gjøre forskning på. Hun plasserer dermed selvstudie som en metodologi, til underliggende prinsipper som styrer forskningen mer enn spesifikke teknikker og metoder.

Fem dominerende kjennetegn beskriver selvstudie som metodologi (LaBoskey, 2004a: 842 ff.):

- (1) den er initiert av og fokusert på lærere og de som utdanner nye lærere

---

<sup>21</sup> Slike filmklipp ble fortløpende vist internt i barnehagene og brukt til videre diskusjoner blant personalet.

- (2) forskningen har som mål å bidra til forbedring
- (3) selvstudie er interaktiv på ett eller flere stadier i prosessen
- (4) metodene i selvstudie er mangfoldige og hovedsakelig kvalitative
- (5) validering oppnås gjennom konstruksjonen, testingen, delingen og re-testingen av gode eksempler på velfungerende lærerpraksis.

Samaras (2011: 10 f.) viderefører disse kjennetegnene til fem nye momenter i det hun kaller *The Five Foci Framework* for å beskrive hva selvstudie er:

- (1) En personlig anbragt undersøkelse av deg selv i din egen praksis
- (2) Et samarbeid med flere «kritiske venner» underveis i prosessen
- (3) Målrettet mot å forbedre undervisning og læring
- (4) En transparent og systematisk forskningsprosess
- (5) Generering av ny kunnskap som skal deles med andre

Hun understreker at selvstudie ikke utelukkende er egenrefleksjon (Samaras, 2011: 12 ff.). Selvstudie beveger seg ut over refleksive narrative analyser og praksisfortellinger for å produsere ny kunnskap: man må i en selvstudie bevisst skille mellom å beskrive hvordan man gjør i undervisningen, i motsetning til å beskrive hva som ble lært gjennom å forske på situasjonen (ibid.: 10 f., 223). Dette sistnevnte er en selvstudie. I en selvstudie søker man altså å se lengre eller dypere enn praksishistorien: man skiller mellom det å se på hvordan man gjennomfører undervisningen, og kunnskap om praksis som underbygger denne gjennomføringen. På denne måten kan man bidra til å tydeliggjøre aspekter av taus kunnskap ved sin egen praksis (Loughran, 2010).

Kunnskapen som blir gjort tilgjengelig gjennom selvstudieforskning skal kunne ha betydning for andre utdannere om å lære om å undervise og å lære om å lære. Den skal føre til at man bedre kan forstå undervisningens natur med mål om å bidra til å forbedre kvaliteten på lærerutdanninger på alle nivå (Loughran, 2010: 224).

### 3.2.4.

## Pålitelighet og gyldighet i forskning på seg selv

I følge (Loughran, 2004: 30) er det leseren som vurderer påliteligheten og gyldigheten i en selvstudie. Rapporten må derfor inkludere tilstrekkelig med detaljer om kompleksiteten og konteksten i situasjonen for at det hele skal «klinge riktig» i ørene til leseren (ibid.: 13). Også Loughran og Northfield (1998: 216) fremhever betydningen av en transparent og systematisk forskningsprosess som et viktig ledd i å vurdere kvaliteten i en selvstudierapport.

Et annet aspekt for å sikre pålitelighet og gyldighet innen selvstudie, er «kritiske venner»: kollegaer som involveres i forskningsprosjektet for å bidra til å hjelpe fram, provosere og støtte ny kunnskap (Samaras, 2011: 5). Kritiske venner bidrar også til valideringen av funn fordi analysen på denne måten strekker seg ut over ens egen personlige oppfatning. På denne måten adresserer det også potensielle forutinntattheter (ibid.: 213 f.). Samtidig understøtter konseptet med å samarbeide med kritiske venner oppfatningen hos J. McNiff og Whitehead (2006: 64) om at «når to forskere koder samme datasett og diskutere sine innledende vanskeligheter, bidrar ikke dette bare til klarhet i definisjoner, men det vil også fungere som en god pålitelighetstest». Avgjørende for kvaliteten på studien i sin helhet er triangulering av data – at dataene er hentet fra flere og varierte kilder og perspektiver slik at du kan analysere dine forskningsspørsmål fra mer enn én datakilde eller ett perspektiv (Samaras, 2011).

## 3.2.5. Selvstudie i dette prosjektet

Da jeg kom til det punktet i dette PhD-prosjektet hvor jeg innså at jeg måtte forske på meg selv og finne ut hva det er jeg gjør når jeg har musikkksamlinger i barnehagen, opplevde jeg det som en stor metodisk utfordring. Etter hvert fant jeg selvstudiemetodologien, og den ble et godt holdepunkt håndverksmessig sett. Det jeg ønsket å belyse, var nettopp «what I do and why I do it» (Hamilton & Pinnegar, 2009: 3): å finne ut av hva det er jeg *egentlig* gjør, ikke hva jeg tror jeg gjør, og å kunne tydeliggjøre aspekter av min egen tause kunnskap. Jeg ønsket å finne ut noe om i hvor stor grad min egen modellering hadde betydning for fellesskapet som ble skapt i de sangsamværene jeg ledet, mer enn sangen i seg selv.

Jeg trengte med andre ord å gå videre fra å beskrive hva det var jeg gjorde, slik jeg fram til dette tidspunktet hadde gjort. Dette hadde i verste fall ingen verdi siden det potensielt viktigste ved min væremåte var alt det jeg *ikke* visste at jeg gjorde. Jeg måtte derfor plukke det jeg gjorde fra hverandre i små biter for å studere det nærmere sammen med andre. Slik kunne jeg håpe på å tilegne meg (ny) kunnskap om min egen praksis som i beste fall også hadde overføringsverdi til andre.

### 3.3. Arts-Based Research

Relativt sent i prosessen med dette PhD-prosjektet ble jeg klar over at det jeg driver med er kunstbasert forskning (*arts-based research*<sup>22</sup>, heretter ABR). Dette er også grunnen til at det først er med som et metodologisk perspektiv i den fjerde artikkelen min. Da PhD-studien endret retning og perspektiv, fokuserte jeg på selvstudie, og det var først i det avsluttende arbeidet med artikkel nummer tre at jeg begynte å se at det jeg drev med også hører inn under ABR. Selv om mitt PhD-prosjekt ikke er et arbeid som over lengre tid har fått utviklet seg innen ABR-forståelse, henter jeg mye av mitt ståsted som forsker fra denne tradisjonen. Dette gjelder ikke minst relevansen i å la forskerens stemme være tydelig. Jeg har forsket gjennom kunsten (i samsamvær med barn og voksne) og det er meg selv som kunstner som har vært gjenstand for forskningen. Selvstudie og ABR har mange sammenfallende ideologier og har dermed vært hensiktsmessige og uproblematisk for meg å kombinere.

Terminologien «Arts-Based Research» brukes ofte som en paraplybetegnelse på en hel rekke ulike kategorier innen kunstbasert forskning (Leavy, 2009), blant annet *Artistic Research* (Borgdorff, 2006), *A/r/tography* (Irwin & Springgay, 2008), *Arts-Based Research* (Barone & Eisner, 2012), *Arts-Based Research in Education* (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008) og *Practice-led Research* (Haseman & Mafe, 2009; Rasmussen, 2014). Disse og flere kategorier, og også distinksjonen mellom *artistic research* og *arts-based research*, blir diskutert og belyst i Vist (2015).

Jeg kommer ikke her til å gå grundig inn på de ulike kategoriene og hva som skiller dem men i stedet fokusere på den forgreningen som har vært aktuell for mitt PhD-prosjekt. Dette er Arts-Based Research slik det forstås av Barone og Eisner (2012) og Cahnmann-Taylor og Siegesmund (2008) og det som i denne sammenhengen kan anses som en mer praksisnær og pedagogisk rettet retning innen denne forståelsen, nemlig *A/r/tography* (Irwin & Springgay, 2008).

---

<sup>22</sup> Jeg velger å beholde den engelske terminologien siden «kunstbasert forskning» er en annen gren innen det å forske med, på og i kunsten. Dette utdypes i påfølgende avsnitt.

### 3.3.1. Hva er Arts-Based Research?

Arts-Based Research (ABR) bruker kunst som fundament for å skape ekspressive former som kan føre til ny kunnskap (Barone & Eisner, 2012: 9). Det er en pedagogisk forskning forankret i kunst som tar i bruk kunstformer for å avdekke ulike mekanismer som angår det pedagogiske (Eisner, 2008: 18). Barone og Eisner argumenterer med at via ABR kan forskeren tydeliggjøre komplekse og ofte subtile interaksjoner mellom mennesker og omverdenen fordi man utnytter de mange ekspressive kapasitetene kunst har å by på. Dermed vil man kunne gripe og belyse andre kvaliteter ved tilværelsen som igjen får følger for hva vi anser som sant og for hvordan vi velger å leve (Barone & Eisner, 2012: 3, 5).

Barone (2008: 39) understreker at ABR først og fremst skal utfordre det komfortable, kjente og dominerende «masternarrativet» om tingenes tilstand. Dette skal ikke skje ved å tilby et nytt totalitært motsatsnarrativ (Sannheten S), men ved å «lokke» publikum til å verdsette en rekke ulike komplekse og nyanserte ideer og konsepter (sannheten s). Slik kan ABR anses som en sosialkonstruksjonistisk metodologi. I følge S. McNiff (2008) er én av de definerende kvalitetene ved forskere innen ABR at de tar utgangspunkt i spørsmålene og stiller seg åpne til å designe metoden til hver enkelt situasjon i stedet for å forsøke å passe spørsmålet inn i en spesifikk metode. Også Barone (2008: 34) framhever at ABR kan brukes ut fra mange forskningsperspektiver og kaller dette for en epistemologisk ydmykhet (Barone, 2008: 38).

ABR ble utviklet av Elliot Eisner og deretter tatt videre av hans student Tom Barone. Sistnevntes bok *Touching Eternity: The Enduring Outcomes of Teaching* (Barone, 2001) anses som et landemerke innen ABR, mye på grunn av den narrative historiefortellende formen (Cahnmann-Taylor, 2008: 6). Innen ABR ikke bare tillates det, men sågar oppmuntres det til å la forskerens stemme og avtrykk være tydelig. Selve betingelsen som gjør en studie *arts-based*, er forhold som personaliserer studien eller situasjonen ved å la forskerens fingeravtrykk «work its magic in illuminating the scene» (Eisner, 2008: 20).

Neilsen (2000) som representerer en ABR-retning kalt *Schol-ARTistry*, uttrykker dette på følgende måte: «[the aim is] to make academic writing an area where virtuosity and clarity are valued, to make educational research an area where the arts are legitimate inquiry, and to infuse scholarship with the spirit of creative connections». Et viktig anliggende for ABR er



nettopp hvordan man kan gjøre den forskningsmessige prosessen og produktet gyldig og nyttig for mange, ikke bare andre forskere, men også lærere, politikere og andre som ønsker å dra nytte av resultatene av undersøkelsen (Cahnmann-Taylor, 2008: 12).

### 3.3.2. A/r/tography

Én av forgreiningene innen ABR er A/r/tography. Navnet er et akronym hvor bokstavene a, r og t står for henholdsvis *artist*, *researcher* og *teacher*, mens ordet *graphy* peker på at å skrive om (eller i) a/r/tography-prosessen også er en vesentlig del av denne typen forskning (Irwin & Springgay, 2008: 116). En a/r/tograf er med andre ord både kunstner, forsker og pedagog, slik jeg selv kan definere meg. I en a/r/tografisk forskningsprosess står det relasjonelle og dialogiske i fokus: kunsten inviterer til deltakelse, interaksjon, reaksjon og agering i et «mellomrom» hvor alle muligheter blir stilt åpne.

Dette mellomrommet betegnes som *the in-between*, og Irwin og Springgay (2008: 106) knytter dette sammen med konseptet om rhizomer (Deleuze & Guattari, 1987). En rhizomatisk forståelse av relasjoner og praksiser innebærer at man forkaster modellen om treets hierarkiske forgreininger. Til forskjell fra tanken om treet, hvor alt knyttes til dets røtter, så forbinder et rhizom et hvilket som helst punkt til et hvilket som helst annet punkt med et uendelig antall mulige tilknytningspunkter. Egenskapene til disse punktene er ikke nødvendigvis like av natur eller deler fellestrekk som gjør at de logisk knyttes sammen (Deleuze & Guattari, 1987: 23). Rhizomet opererer i følge Irwin og Springgay (2008: 106) med uendelige variasjoner og strømmer av intensitet som gjennomtrenger betydningen av det vi kjenner. På denne måten aktiverer rhizomet dette *in-between*: mellomrommet hvor mening og forståelse kan bli utfordret, undersøkt og plukket i biter.

Det er her a/r/tography kommer inn, som en forskningsmetodologi som har som anliggende å tilrettelegge for og skape slike *in-between*-situasjoner hvor kunnskap og forståelse produseres gjennom kunstneriske og pedagogiske undersøkelsesprosesser (Irwin & Springgay, 2008: 111 ff.). En slik *in-between*-situasjon ble skapt i det tilrettelagte samsamværet i mitt feltarbeid. Barn og voksne ble invitert til deltakelse, interaksjon, reaksjon og agering i et åpent mellomrom hvor det ikke var lagt noen føringer til oppførsel om hvordan man skulle ta kunsten (i dette tilfellet musikken) i bruk. Min undersøkelse som a/r/tograf gikk ut på å la

kunsten være der (kunsten var i dette tilfellet meg, sangen og det faste ritualet) men samtidig ikke bestemme hvordan barna og de andre voksne skulle forholde seg til denne kunsten. Ville de for eksempel delta selv om jeg ikke bestemte at de skulle delta? Hvordan ville de delta? Hva var det som gjorde at de deltok? Siden jeg hadde en spesifikk selvstudievinkling på studien, var mitt fokus i analysen meg selv i forhold til disse spørsmålene. Hvordan bidro jeg til deres deltakelse eller deres måte å delta på?

I tillegg til det relasjonelle og dialogiske fokuset i a/r/tography er det også et mål for en a/r/tograf å rette oppmerksomheten mot og åpne opp for andre «what is seen and known and what is not seen and known» (Irwin & Springgay, 2008: 118). Denne åpningen er ikke nødvendigvis som passive kikkeshull som man enkelt kan se gjennom, tvert i mot kan de oppleves som revner eller sprekker i det som er komfortabelt, kjent og trygt. Det er akkurat her at den nye kunnskapen kan tre fram, mener Irwin og Springgay (ibid.). Disse revnene i det trygge og komfortable som oppsto etter hvert som jeg analyserte dataene, angikk både meg selv og de voksne i barnehagen. Det var akkurat her den mest sentrale kunnskapen tredde fram, som for eksempel da jeg innså at min egen væremåte og tause kunnskap spilte en avgjørende rolle (presentert i artikkel C) eller da temaet om barns rett til medvirkning ble bragt opp (presentert i artikkel D).

### 3.3.3. Blurred genres

En samlebetegnelse for ABR er også *blurred genres* («utydelige sjangere»). Jeg velger å også presentere denne betegnelsen fordi Cahnmann-Taylor (2008: 9) legger fram hensikten og målet med ABR på en kortfattet og tilgjengelig måte i forbindelse med *blurred genres*. Jeg oppfatter disse som svært treffende for min forskningsprosess:

- (1) Å innlemme verktøy fra både vitenskap og kunst for å skape ny, innsiktsfull forståelse av dataene underveis og i etterkant av et forskningsprosjekt. Ny innsikt og nye spørsmål anses som viktigere enn å trakte etter absolutte svar på pedagogiske spørsmål.
- (2) En uforbeholden anerkjennelse av at forskeren anerkjennes som det primære instrumentet for å dokumentere og tolke kunnskap fra deltakerne eller fra en bestemt kontekst. Dette vil også til slutt føre til at forskeren får kunnskap om seg selv. På denne måten knyttes ABR sammen med selvstudie.

(3) Et mål om å kommunisere til ulike målgrupper både innenfor og utenfor akademia. Bruken av tilgjengelig, folkelig og estetisk språk bidrar til å eksplisitt nå ut til et større og mer mangfoldig publikum, og til å engasjere seg i hva Barone kaller «virkelige dialogiske samtaler om pedagogiske muligheter» (Barone, 2008: 44). ABR er derfor særskilt godt egnet for å forstå – og avmystifisere – de menneskelige relasjonene som fremmer læring (Siegesmund & Cahnmann-Taylor, 2008: 244), noe som har stor aktualitet i mitt forskningsprosjekt. En viktig del av min forskningsprosess har vært å drive med utstrakt forskningsformidling utenfor akademia for å nå ut til et større publikum, og jeg har bestrebet meg på et tilgjengelig språk og samtidig forsøkt å ikke miste den akademiske troverdigheten.

### 3.3.4. Gyldighet i ABR

Gyldighet i forskning innen ABR er knyttet til de «fem spenningene» (Eisner, 2008; Siegesmund & Cahnmann-Taylor, 2008). Jeg vil presentere disse og deretter fortløpende beskrive hvordan jeg selv har forholdt meg til disse.

(1) Fantasifullhet/oppfinnsomhet vs. tydelighet: utvider arbeidet den regjerende oppfatningen? Bygger forskeren en kvalitativ database for å notere og kode funn? Inspirerer arbeidet til dialog? Er forskerens meninger er diffuse, spredte og monologiske? Bidrar de samtalene som dukker opp fra studien og analysene til at vi forstår spørsmål om undervisning og læring på nye måter?

Jeg har jobbet systematisk med mine data som nå utgjør en stor og oversiktlig database i analyseverktøyet NVivo. Ut fra de samtalene jeg har hatt med mange underveis, har jeg en opplevelse av at analysene mine har ført til nye forståelser hos andre enn meg selv knyttet til tematikken for dette PhD-prosjektet.

(2) Det spesielle vs. det generelle: Har arbeidet bidratt til å ivareta kvaliteter ved et spørsmål eller et problem som hittil kan ha gått ubemerket? Hvordan bringes publikum inn i prosessen med oppdagelsen?

Mitt forskningsfokus på meg selv og hvilke faktorer ved meg som kunstner og pedagog det er som spiller inn på sangsamværet, og om hva det er i dette som kan verbaliseres og

operasjonaliseres og slik overføres som kunnskap til andre, anser jeg for å være et perspektiv som ikke ville ha kunnet blitt løftet fram av andre. I kraft av å være en selvstudie, har andre i stor grad blitt trukket inn i prosessen med oppdagelsen. I tillegg til mine «kritiske venner» (som hører til i en selvstudie) har jeg vært aktiv i forskningsformidling underveis i prosessen og således også tatt med et bredere fagpublikum inn i utviklingen av min egen forståelse gjennom tilbakemeldinger knyttet til blant annet praksisrelevans. Én av disse tilbakemeldingene som var en særlig gjenganger, var nettopp «det er deg, ikke sangen», som etter hvert formet PhD-prosjektet i stor grad.

(3) Estetisk skjønnhet vs. troverdighet: Er skjønnhet fremkalt for å åpne eller lukke en samtale? Et vellykket arbeid av ABR initierer, utvider og utvikler en samtale i stedet for å gi en summativ konklusjon.

«Skjønnheten»<sup>23</sup> i mitt kunstarbeid (sangsamværet) er skapt for å initiere til samtale og for å utvikle et samvær. Heri ligger selve utgangspunktet for min forskning knyttet til musikkpraksisen. «Skjønnheten» er ikke et mål i seg selv, men derimot hva denne «skjønnheten» bringer med seg og hva oppdagelsen av det den bringer med seg, fører til av nye innsikter hos både meg selv og andre involverte. Dette kan sidestilles med det Bourriaud (2002) omtaler som «relasjonell kunst». Den relasjonelle kunsten opptrer som et sosialt (mellom)rom – et rom av menneskelig relasjoner som foreslår andre muligheter for utveksling enn de som allerede er virksomme i det systemet (ibid., s. 16). Dette er også sammenfallende med a/r/tografis konsept om *in-between*-situasjoner, som jeg gjorde rede for tidligere i kapitlet.

(4) Bedre spørsmål vs. definitive svar: Livlige og innholdsrike diskusjoner er ikke en indikator på en vellykket ABR. Diskusjonen må være målrettet og føre til større forståelse.

Jeg har hatt livlige diskusjoner både med og uten mening, men jeg har hele tiden forsøkt å holde klart i minne Eisners ord om at man ikke bare kan stille nye spørsmål, man må også komme fram til noen svar (2008: 22 f.). Livlige og engasjerte diskusjoner er i seg selv ikke et

---

<sup>23</sup> Jeg velger å sette ordet skjønnhet i anførselstegn fordi jeg ikke kan ta en diskusjon om hva som ligger i begrepet «skjønnhet» som sådan.

mål dersom det ikke fører til ny innsikt eller større forståelse hos enten meg selv eller noen av de andre. Jeg har opplevd dette som tidvis problemfylt. Som utadvendt og engasjert fagperson med den forforståelsen jeg gikk inn i arbeidet med, kan det være utfordrende å også bringe med seg den tyngden og kritiske refleksjonen som kreves for å ikke bare initiere entusiasme og iver – både hos meg selv og andre. Dette har vært en dannelsesprosess gjennom perioden som PhD-stipendiat som for meg har vært én av de mest utviklende og pregnante prosessene i hele PhD-løpet.

(5) Metaforisk nyhet vs. nytteverdi: Fører metaforer som brukes i arbeidet til å utvide vår forståelse, eller er de ganske enkelt nye?

Når Eisner her snakker om metaforer, velger jeg for å gjøre det relevant til min forskning og å omskrive dette til kategorier. Å kun være på jakt etter noe nytt og annerledes har liten nytteverdi, og jeg har i analysearbeidet hele tiden hatt kontakt med praksisfeltet for å i størst mulig grad unngå å skape kategorier eller begreper som ikke fanger noe av relevans for fagfeltet.

Ideelt sett innen ABR, bør også min endelige presentasjon av arbeidet ta form av et kunstuttrykk. Dette har jeg avstått fra og forsøker heller å passe presentasjonen inn i et akademisk format til det som kreves av en PhD-avhandling i norsk humanistisk sammenheng. Derimot bruker jeg «artist»-delen av min forskeridentitet som a/r/tograf gjennom når jeg kommunisere deler av forskningen min ut til et bredt publikum. Som forskningsformidler på det planet jeg her nevner, opplever jeg at jeg bruker min scenepersonlighet som utøvende kunstner. Hva jeg velger å fortelle om, måten jeg formidler dette på både med tanke på stemme, kroppsspråk, humor – og illustrasjoner på lerretet – alt dette er farget av min lange erfaring som formidler og musiker. Denne formidlingen har gitt meg tilbakemeldinger om nytteverdien av arbeidet mitt og har satt i gang debatter både underveis og i etterkant. Samtidig har også denne delen av min forskeridentitet gjort dannelsesprosessen som kritisk (selv)reflekterende forsker (som beskrevet på foregående side) mer komplisert. Jeg opplever derfor balansegangen mellom kunstner, forsker og lærer innen ABR og a/r/tografi som en både utfordrende og kompleks *in-between*-situasjon som krever et høyt selvrefleksivt og kritisk nivå jeg selv enda bare er i ferd med å utvikle.

## 3.4. Metode, datainnsamling og analyse

I dette kapitlet redegjør jeg for det konkrete arbeidet på de ulike stegene av dette kvalitative forskningsprosjektet. Kapitlets første del beskriver utviklingen av prosjektet, «bruddet» og igangsettingen av det jeg kaller «andre etappe». Dette gjør jeg i form av et fortellende tilbakeblikk på prosessen. Jeg har valgt å inkludere dette såpass detaljert av hensyn til transparens. Andre del gir en presentasjon av gjennomføringen av feltarbeidet: av prosessen knyttet til feltarbeidets deltakere, av sangsamværets innhold og mine bevisste didaktiske valg knyttet til dette og av de ulike formene for datagenerering. I tredje del gjør jeg rede for den anvendte analysemetoden før jeg avslutter med kritikk av metode og datakvalitet samt etiske betraktninger knyttet til å forske blant små barn.

### 3.4.1. Ingen lineær prosess:

#### utviklingen og oppstarten av prosjektet

Metode kommer opprinnelig fra gresk og kan oversettes med *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015: 83). I etterkant kan det virke enkelt å tegne opp en ryddig oversikt over en forskningsprosess som i virkeligheten har tatt mange kronglete omveier. Jeg vil derfor som en innledning til dette kapitlet, gi en transparent beskrivelse av denne veien.

I følge Tjora (2017: 49) preges forskningsprosjekter ofte av:

(...) tidvis mangel på kontroll, at avtaler med informanter skjærer seg, at observasjonsøkter oppleves som fullstendig meningsløse, at opptaksutstyret svikter, at folk man skal observere er mistenksomme, at fokusgruppa er satt sammen av likegyldige folk, og så videre. Forskning handler i stor grad om å kunne takle slike uforutsette hendelser.

Dette er en treffende beskrivelse av alle de skjær i sjøen man kan støte på underveis i både oppstart og gjennomføring av et feltarbeid, og det gjelder i høyeste grad for dette prosjektet som underveis måtte endre kurs. Dette vil jeg forklare nærmere i neste delkapittel.

## Første etappe, «bruddet» og endring av kurs

Det opprinnelige undersøkelsesobjektet for dette PhD-prosjektet var sammenhengen mellom andrespråktilegnelse og sang, og i en tidlig fase ønsket jeg å utføre en kvantitativ studie hvor andrespråkstilegnelse<sup>24</sup> med og uten sangstimulering skulle testes og måles. Jeg startet med andre ord innen en positivistisk og deduktiv forskningstradisjon. Men som professor Knut Holtan Sørensen sa ved oppstarten av kurset i vitenskapsteori for PhD-stipendiater høsten 2013: «Forskning lever sitt eget liv, og de beste forskningsprosjektene er gjerne de som havner på et helt annet sted enn forskeren hadde planlagt». Nå er dette muligens fattigmanns trøst, på linje med at det bringer lykke i ekteskapet dersom det regner på bryllupsdagen, men uansett så var det slik dette PhD-prosjektet utviklet seg. Jeg måtte da, som Tjora er sitert på over, takle de uforutsette hendelsene innenfor de rammene jeg hadde til rådighet.

Det var to momenter som var avgjørende for endring av kursen:

Det første momentet dreide seg om muligheten til å generere kvantitative data. Det opprinnelige ønsket om å måle barnas aktive ordforråd med og uten sangeksponering var avhengig av for mange ulike og vanskelig kontrollerbare variabler til at troverdige resultater ville kunne foreligge. Eksempler på dette er barnas ulike morsmål og dette morsmålets språklige slektskap til norsk, språktest godkjent for forskning som måler det *aktive* ordforrådet hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn, mange nok barn i samme aldersgruppe og med samme morsmål og foreldrenes utdanningsnivå.

I ettertid kan det framstå som utrolig at ikke alle disse variablene ble tatt i betraktning allerede før start og at prosjektet til tross for dette likevel fikk grønt lys. Forklaringen kan ligge i at forskning på små barn med minoritetsspråklig bakgrunn sin språktilegnelse fremdeles er et nytt forskningsområde. Den positivistiske kvantitative veien ble derfor forlatt. Jeg ser i

---

<sup>24</sup> Jeg bruker betegnelsen «andrespråk» for enkelhets skyld. Det kan jo like gjerne være barnets tredje eller fjerde språk. Se for øvrig delkapittelet «begrepsavklaring».

ettertid at et slikt prosjekt absolutt kan la seg gjennomføre, men da bør det foregå som en del av et større prosjekt med flere forskere i flere byer, kanskje også i flere land.

Det andre momentet er det jeg omtaler som «bruddet» i prosjektet. Da muligheten for kvantitative data forsvant, leste jeg min egen forskning så langt med et selvkritisk blikk. Jeg hadde da skrevet det som i denne avhandlingen er artikkel A og B, og det fikk meg til å innse at jeg fram til da hadde utelatt den største variabelen av alle, nemlig meg selv. Hva om sangen *i seg selv* ikke hadde hatt noen innvirkning på sosialisering og tilgang til lekekamerater som snakket norsk, men at det var andre faktorer jeg i min ukritiske holdning til hvor fantastisk musikk er, hadde oversett? På mine foredrag om emnet «musikk og andrespråk» fikk jeg ofte kommentarer som «men det er jo enkelt for *deg*», «dette kan ikke *jeg* gjøre», «men det er jo *du* som får dette til å virke», noe som fikk meg til å tenke stadig mer på nettopp dette: er det meg, eller er det musikken? Hva er i så fall «meg»? Og hva er «musikken»?

## Andre etappe (og dens kaos)

Det jeg med andre ord trengte å få svar på, var spørsmål som «er det meg eller er det musikken?», «hva er dette meg?» «kan jeg finne ut hva det er jeg gjør?», «kan dette i så fall verbaliseres og operasjonaliseres?». En selvstudie ble utformet hvor jeg studerte meg selv for å finne ut «hva det er jeg gjør».

Filmtillatelser ble innhentet i de to deltakerbarnehagene, B1 og B2. Praktiske omstendigheter gjorde at det bare hadde latt seg gjøre å komme på personalmøtet i én av barnehagene før oppstart, nærmere bestemt i B1. De fikk da en grundig innføring i min eksisterende forskning rundt temaet «musikk og andrespråk» (Kulset, 2015a). Da jeg dro på mine første besøk i B1 og B2 i februar 2015, hadde personalet i B2 aldri truffet meg før. De hadde kun fått beskjed fra styreren om at de skulle være del av et forskningsprosjekt. Her måtte jeg etter beste evne presentere meg selv og fortelle litt om hva jeg hadde tenkt å gjøre uten å gi dem for mange kort fra hånden min med tanke på forskningseffekten (Repstad, 2007: 45).

Det er alltid en litt ubehagelig opplevelse å ankomme et helt nytt sted hvor du skal utføre et feltarbeid og generere data. Man føler seg veldig synlig og i veien og prøver å gjøre så lite som mulig utav seg. Samtidig er man der for å bli kjent, informere, gjøre store og små trygge



på en slik at de «glemmer» at du er der, og ikke minst for å bli litt kjent med hvordan ting fungerer, finne ut av flyten i systemet og eventuelle utfordringer som det er sannsynlig at vil dukke opp (Repstad, 2007: 55). Kvalitativ forskning krever på denne måten en god porsjon sosial kløkt og kompetanse (Repstad, 2007: 50 ff.).

Jeg gjorde observasjoner i to dager innledningsvis. Da oppholdt jeg meg rundt omkring i barnehagen i et par timer på formiddagen for å bli litt kjent, se på de umiddelbare sosiale relasjonene, lære meg litt navn og for småprate litt med de voksne for at de skulle bli trygge på meg – før de skulle begynne å synge med meg.

I B1 opplevde jeg et kaos som gjorde at jeg nesten mistet motet til å i det hele tatt skulle kunne klare å utføre noe som helst organisert innenfor de rammene som eksisterte. Bare det å skulle finne en form på opplegget, det å skulle avtale tider og dager hvor det passet for dem at jeg skulle komme og ha musikkksamlinger, viste seg å bli en stor utfordring. Til og med det å skulle observere det jeg selv omtalte som i anførselstegn, to «vanlige» dager, var vanskelig. Med anførselstegnet mente jeg å gi personalet anerkjennelse for at det ikke finnes så veldig mange «vanlige» dager i en flerkulturell barnehage hvor bl.a. barn kommer og går på andre tidspunkt enn i en barnehage med en mer «strømlineformet» foreldregruppe.

Etter litt fram og tilbake ble to datoer satt opp som «vanlige» dager å observere. Da jeg kom til andre observasjonsdag, hadde de karneval, en dag som arrangementsmessig var så langt fra en «vanlig» dag som det kan få blitt. Dette ble symptomatisk på første halvdel av feltarbeidet mitt i B1. En typisk e-post fra B1 kan illustrere dette:

Hei, Nora.

Vi har fått tilbud og takket ja til en forestilling med xxx i gymsalen på skolen. Vet det er din dag hos oss, men går det bra at du og deltar og eventuelt ser på dette som en positiv forsterkning i ditt forskningsarbeid?

Neste uke er det mulig at xxx kommer og har en forestilling. Det vil også «ramme» din dag da hun kommer klokken 10.00. Vil du bytte dag til torsdag? Hvis du kan da?? Eller vil du delta på xxx sin forestilling og se hvilken innvirkning det har på barna i etterkant? Beklager hvis dette lager mye rot for deg.

Vennlig hilsen.

Den positive slagsiden av dette var at min tilstedeværelse ikke førte til noe spill for galleriet blant personalet i B1. Forskningseffekten kan derfor kanskje sies å ha vært liten, noe som kan være positivt for troverdigheten i dataene. Personalets adferd og holdninger underveis framsto som autentiske – på grensen til det frustrerende for en forsker som hadde behov for framdrift og struktur.

I B2 var det enkelt å avtale tider for mine besøk. Da jeg kom til min første observasjonsdag, var det som tidligere nevnt ingen som visste hvem jeg var. I tillegg til styrer og styrerassistent, hadde jeg snakket med den ene barnehagelæreren (som ikke skulle delta på prosjektet mitt) pr e-post. Her var naturligvis resten av personalet svært nysgjerrige. Jeg opplevde det som litt ubehagelig å komme dit uten å ha fortalt noe om prosjektet mitt. I denne barnehagen hadde de samlet det som skulle være min barnegruppe på et eget lekerom. Det var ro og orden, og de to assistentene som var sammen med gruppa denne dagen flommet over av spørsmål til meg. Jeg nevnte at jeg forsket på sammenhengen mellom språktilegnelse og ulike typer aktiviteter i barnehagen, bl.a. eventyrfortelling og sang.

Én av assistentene, en vikar, hadde en bachelor innen språk og var svært interessert. Jeg forsøkte å svare så godt jeg kunne uten å gå inn i lange faglige samtaler. Jeg var der tross alt også for å bli litt kjent for og med barna. I tillegg ville jeg unngå å sette meg selv i en «forskerrolle» hvor jeg ble sett på som en person som kunne en hel masse og som teoretiserte for mye (Repstad, 2007: 48). Tvert om så ønsket jeg å ufarliggjøre meg selv slik at både store og små så fort som mulig kunne være seg selv rundt meg.

Da jeg etter én times observasjon takket for meg, syntes jeg at jeg kunne merke at den ene assistenten (den av dem som var fast ansatt og hadde jobbet der lengst) ble litt lettet. Denne personen hadde sannsynligvis følt seg virkelig overvåket mens jeg var der. Det var ingen god følelse, og jeg tenkte da jeg gikk at jeg ikke hadde gjort en god jobb denne dagen. Å komme uten å ha gitt tilstrekkelig informasjon på forhånd, er krevende.

## 3.4.2. Feltarbeidet

### Insider og outsider

Kanuha (2000) definerer en insider som en person som forsker blant en gruppe man selv er medlem av, noen som allerede er «native» til forskjell fra det mer kjente uttrykket «going native» (Gold, 1958: 220). Jeg har i høyeste grad en insiderposisjon i dette prosjektet siden det er min egen praksis som har vært undersøkelsesområdet. Til tross for at jeg kom som en outsider til barnehagene for å forske der, ble jeg også her i stor grad ansett som, og jobbet for å bli ansett som, en insider. Én av de andre, én med noenlunde felles erfaringsbakgrunn, én som kjente arbeidshverdagen deres og respekterte den.

Eisner (2017: 69) bruker begrepet *connoisseur* når han sammenlikner et insiderperspektiv med vinkjennerens dypere kunnskap om viner, druer, klima og årgang. Dette kan gi tilgang til en dypere innsikt og et blikk for mer komplekse og subtile sider ved feltet, sier han. Et slikt syn gir insideren store fordeler. Samtidig kan et slikt perspektiv føre til at man blir for nær og dermed ikke klarer å se saken fra mer enn den ene siden – fra innsiden. Connoisseur-innsikten må også kunne omsettes til et blikk som kommer utenfra slik at jeg er i stand til å se aktiviteten og meg selv også fra utsiden – som en outsider.

En annen fare med å være en insider er at man ikke får grundige nok data fra de man deler feltet med siden de kan ta det for gitt at du skjønner hva de mener. Dette er en posisjon jeg var svært bevisst bl.a. da jeg utførte de to kvalitative intervjuene. Jeg opplevde at jeg balanserte mellom å være en insider – det Bogner og Menz (2009: 67) kaller «en medsamsvoren» – og å ikke bli så nær at jeg risikerte at intervjuet ble preget kun av de faktorene vi hadde til felles og mindre vekt på mulig diskrepans (Dwyer & Buckle, 2009: 58).

Jeg har forsøkt å ta outsider-perspektivet gjennom selvstudietnologien slik at jeg blant annet kunne få øye på hvilke forutsetninger aktiviteten bygget på og hva det var jeg helt uproblematisk tok for gitt. Jeg forsøkte å stille meg som en outsider i de spontane samtalene jeg hadde med personalet i etterkant etter hvert filmopptak. Dette gjorde jeg ved å aktivt opptre som nysgjerrig på og lyttende til deres perspektiver og opplevelser av situasjonen, og

slik forsøke å understreke at det var en opplevelse som var helt annerledes enn min og derfor veldig interessant og nyttig for meg.

Dwyer og Buckle (2009) kaller en slik posisjon for «the space between» og argumenterer med at enhver kvalitativ forsker egentlig i større eller mindre grad innehar denne posisjonen. Nærheten som utgjør kvalitativ forskning gjør at vi alltid vil være insidere, sier de, men som forskere vil vi også alltid være outsiders. Den kvalitative forskerens ståsted bør derfor kalles insider-outsider, mener de. Nærheten til feltet er dermed ikke et problem, men en kvalitet per se ved kvalitativ forskning. Det er måten vi håndterer det på og er bevisste fordelene og ulempene ved det, som er det viktige.

Jeg har hele tiden opplevd min insider-outsider-posisjon som utfordrende. Én ting er det å forske på meg selv (mer insider enn det kan det vel neppe bli), men her har jeg hatt gode metodologier og metoder å støtte meg til. Det har vært vel så utfordrende å klare å beholde noe av forskerens outsiderrolle overfor de voksne i barnehagen. Barnehagen er en sosial arena med mye synlig og uttalt omsorg. Dette påvirker samværsformen også mellom oss voksne, og man blir fort jovial og uformell i omgangstonen med hverandre. Man deler bekymringer og gleder knyttet til barna, og man gleder seg med hverandre ved for eksempel et heldig salg av leilighet, en ny date, et svangerskap osv. Alt dette ble jeg en del av. Samtidig hadde jeg bruk for at de kunne være kritiske til meg og til det som skjedde.

For å sikre transparens og for å gjøre forskningssituasjonen mer oversiktlig for meg selv, har jeg ført tre ulike logger. Logg 1 er min gjenfortelling av hva som skjedde på dagens besøk, logg 2 er mine tanker og refleksjoner som forsker etter hvert besøk. Denne loggen inneholder også tanker knyttet til de spontane samtalene med personalet. Logg 3 er mine tanker mens jeg ser på filmopptakene. Disse loggene har bidratt til å hjelpe meg med å ta et kritisk metaperspektiv og har vært min samtale med meg selv og dataene – med meg selv som insider-outsider. De er fulle av personopplysninger og kan derfor ikke gjengis, men jeg har lagt ved et utdrag fra hver av dem som vedlegg 5.

## Utvalg av forskningsdeltakere

Valg av forskningssted og -deltakere styres i kvalitativ forskning av hensikten med forskningen. Utvalget i slike studier omtales derfor som «hensiktsmessige utvalg» (Creswell, 2014: 189). Jeg ville forske på bruk av sang i barnehager hvor det var en stor andel barn med minoritetsspråklig bakgrunn, som var over 3 år og som ikke snakket så mye norsk. Ergo måtte jeg først og fremst finne slike barnehager. Jeg ønsket å ha ukentlig besøkskontakt med disse barnehagene, og dette utelukket barnehager i byer som lå langt fra mitt eget bosted. Dette førte til at utvalget ble mindre, men siden jeg selv er bosatt i en av Norges største byer, var det likevel mange nok. Samtidig ønsket jeg ikke å forske i barnehagen hvor jeg hadde generert data i min masterstudie siden jeg anså at de voksne her ville være for preget av sin forhold til meg og min forskning.

Jeg kontaktet oppvekstkontoret i min egen kommune og ba om en statistisk oversikt over hvor mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn hver barnehage i kommunen hadde. Her fikk jeg god hjelp, og en liste ble umiddelbart sendt meg på e-post. Informasjonen jeg fikk tilgang på sa ikke noe om hva slags hjemmespråk barnet hadde eller hvor lenge barnet hadde gått i barnehage, kun hvor mange barn i hver årsklasse som ble kategorisert som «minoritetsspråklig». Personvernet ble med andre ord godt ivaretatt. Jeg begynte med å sortere hvilke barnehager som hadde flest tre- og fireåringer i kategorien «minoritetsspråklig» og tok deretter kontakt med åtte barnehager på e-post (se vedlegg 2).

Jeg fikk umiddelbart svar fra én barnehage om at de var interesserte. Etter noen uker ringte jeg til de andre sju. Flere steder fikk jeg ikke svar, men etter å ha lagt igjen beskjed til en styrer i én av barnehagene, kom det en e-post fra vedkommende noen dager senere om at de var interesserte i å bli med. En ny e-postrunde med samme e-post som tidligere, med en hyggelig «påminner», resulterte i ingen respons. Til slutt oppsøkte jeg flere av dem og fikk da et nesten-napp i én barnehage. Denne jobbet jeg deretter med å holde varm uten å få følelsen av at jeg overtalte dem. Utvalget av barnehager baserte seg med andre ord på to faktorer: at de hadde mange barn i kategorien «minoritetsspråklig» i aktuell aldersgruppe at de sa ja til å være med

Utvalget barn ble satt til tre–fireåringer. Argumentet for dette er at det er vanlig å regne at hjemmespråket (også kalt morsmålet) er etablert ved treårsalderen (Kibsgaard & Husby, 2014: 130). Når barnet allerede har et etablert språk, vil det lære norsk stegvist (Høigård, 2013: 201), som et andre (eller tredje) språk. Andre jevngamle barn behersker på dette tidspunktet norsk på en måte som gjør at de kan uttrykke både hva de føler, hva de tenker og hva de vil ha. Det er derfor et helt annet sosialt samspill basert på språk i en gruppe med tre–fireåringer enn det er i ei gruppe med ett–toåringer. Som en følge av dette, ble det deretter de voksne som jobbet med barna i den aktuelle aldersgruppa og i de aktuelle barnehagene som ble mine informanter.

De to barnehagene jeg endte opp med, hadde til sammen 30 tre- og fireåringer som ble delt inn i tre grupper, hver på 10 barn, to grupper i B1 og én i B2.

## Sangsamværets «rituale»

Som jeg tidligere har sagt, er sangsamværet en form for samlingsstund slik det forstås i barnehagen (se s. 21 i denne kappen). Jeg vil her beskrive innholdet i sangsamværet jeg ledet, årsak til valg av sanger og mine bevisste didaktiske valg.

Hvert sangsamvær varte i typisk 15 minutt og besto av følgende sanger og regler (vedlegg 4):

Kiming med fingercymbaler

Spilledåse

På jorda hilser vi (regle)

Dippi do (sang)

Lillegutt kan tromme (sang)

Dette er en liten mus (regle)

Musepakk (regle)<sup>25</sup>

Kom og syng en sang og klapp med meg

Spilledåse

Kiming med fingercymbaler

---

<sup>25</sup> Regla «Musepakk» ble tatt inn etter noen uker.

Utvalget av sanger og regler er basert på det jeg selv liker å bruke sammen med barn i denne aldersgruppa (m.a.o. basert på min egen didaktiske erfaring). At jeg selv liker å bruke dem, peker mot at jeg opplever at når jeg bruker disse i sangsamværet, så bidrar de til å skape en fellesskapsfølelse. Målet mitt var å skape et sangsamvær hvor så mange barn og voksne som mulig hadde lyst til – og ble gitt muligheten til – å være deltakende. Utvalget representerer et variert uttrykk hvor både sanger, regler og konkret oppfordring til dans og stor fysisk aktivitet er inkludert. Alle sangene og reglene har bevegelser, og det er ikke mange ulike vers. Slik kan vi repetere den samme teksten mange ganger i hver sang mens bevegelsene gjør at man kan være med selv om man ikke synger.

Gjennom denne korte beskrivelsen av årsakene til mitt repertoarvalg, registrerte jeg at det kan ligge en hel del taus kunnskap knyttet til mine didaktiske valg som jeg selv kanskje ikke er klar over, og som er med på å prege sangsamværet i mye større grad enn jeg selv vet. Dette er med på å bekrefte min mistanke om at jeg kan være det Whitehead (1993) omtaler som «en vandrende selvmotsigelse». Gjennom selvstudien er det deler av denne tause kunnskapen hos meg selv jeg har håpet på å avdekke.

### Bevisste didaktiske valg i sangsamværet

Jeg hadde flere klare didaktiske retningslinjer for «ritualet» – som med andre ord ikke er en del av den tause kunnskapen eller ubevisste didaktiske valgene jeg ønsket å avdekke i studien. Disse var å ikke selv ta initiativ til å snakke mellom sangene men la de gå over i hverandre, å bruke få sanger som vi gjentar mange ganger, holde på samme rekkefølge og samme sanger hver gang uavhengig av hva barna foreslår og aldri la barna få prøve fingercymbalene eller spilledåsa.

Sistnevnte valg baseres på ideen om at de oppmerksomhetsfangende «plingene» eller den spinkle melodien i spilledåsa ikke oppleves som like fascinerende for barna dersom de selv får lov til å holde på med dem. Et alternativ jeg vurderte, var at ett og ett barn fikk «plinge» med meg ved å holde i én av fingercymbalene mens jeg holdt den andre (en versjon jeg med stort hell har brukt mange ganger), men jeg besluttet at jeg i denne situasjonen ville holde både fingercymbaler og spilledåse for meg selv. Slik kunne jeg også finne ut av i hvor stor

grad barna evt. ville mase om å få prøve, eller om de slo seg til ro med opplevelsen slik den ble presentert.

I starten strakk mange barn hendene etter fingercymbalene og lente seg fram for å se på spilledåsa. For å etablere reglene for ritualet, lærte jeg de derfor hvordan vi skulle oppføre oss både når jeg «plinget» med fingercymbalene og når vi hørte melodien til spilledåsa. Uten mange ord, signaliserte jeg at fingercymbalene bare ble spilt på av meg (for eksempel ved å løfte de høyere opp eller ved å rolig si: «bare Nora»), og etter kort tid var barna mer fokuserte på selve «plinget» og hva det signaliserte, enn selve tingen og handlingen som laget «plinget». På samme måte viste jeg dem at alle måtte sitte med hendene i fanget når jeg tok fram spilledåsa.

Jeg lærte dem også at vi kunne gjerne sitte tett sammen så alle følte at de kom nær spilledåsa, men at alle måtte få plass i den tette ringen. Etter kort tid var også dette helt innarbeidet, og begge elementer (fingercymbaler og spilledåse) kunne utføre sin tiltenkte misjon, nemlig å signalisere start og avslutning og å skape en felles god opplevelse der alle kunne sitte i ro og lytte til de «magiske» lydene.

## Datagenerering

Jeg har i arbeidet med dette forskningsprosjektet generert data på måter jeg fant nyttige og hensiktsmessige. Primærkilden og utgangspunktet for forskningen var data generert ved hjelp av filmopptak av meg selv som ledet musikkgrupper i tre ulike barnegrupper i en periode på 19 uker. I tillegg har jeg benyttet meg av dybdeintervju av to barnehagelærere i prosjektbarnehagene, av «kritiske venner», spontane samtaler med de voksne før og etter musikkamlingene, et refleksjonsmøte med hele personalet i begge prosjektbarnehager og av to e-postintervju med to barnehagelærere fra prosjektbarnehagen i min masterstudie (Kulset, 2012, 2015a).

De spontane samtalene med de voksne har dreid seg om hendelser underveis i musikkamlingen, om ting som skjedde mens jeg ikke var der, eller om tanker hos personalet knyttet til egen musisering. Jeg har også hatt spontane samtaler med personalet knyttet til korte klipp av videoopptak som jeg sendte på e-post. I kraft av at dette er et



forskningsprosjekt som epistemologisk er tuftet på selvstudie og kunstbasert forskning, slik det forstås i ABR, er også innspill fra andre en viktig del av datagenereringen. I selvstudie kalles dette «kritiske venner» (Samaras, 2011: 5), i ABR «*structural corroboration*» (Eisner, 2008: 55). De ulike spontane samtaler har dermed også fungert som slike «kritiske venner». Jeg vil i dette kapittelet beskrive nærmere hvordan jeg har gått fram når jeg har generert data på de ulike måtene jeg her har nevnt.

### Filmopptak

Siden jeg skulle studere meg selv og finne ut «hva det er jeg gjør», hadde jeg ikke så mange andre valg enn å filme meg selv. Knoblauch et al. (2014) bruker begrepet *videografi* om videoopptak som observasjonsmetode for å generere data i en etnografisk sammenheng. De sier at videografien fungerer for forskere som har en mer spisset interesse, som for eksempel interaksjon, sosiale situasjoner eller spesifikke hendelser. Til tross for at dette ikke var en etnografisk studie, er dette likevel en god beskrivelse av hvorfor videoopptak fanget akkurat det jeg var ute etter. Det var jo ikke bare min oppførsel isolert sett jeg ville finne ut av, men hva min oppførsel gjorde med de andre som var til stede sammen med meg, og hvordan jeg reagerte på deres oppførsel. Til tross for at samsamværet var arrangert spesifikt med tanke på dette PhD-prosjektet, var det likevel det Knoblauch et al. (2014) kaller «naturlige» situasjoner som representerer en hverdagssituasjon i barnehagen, i motsetning til en laboratorieaktig situasjon som er konstruert kun for forskningsprosjektet. I barnehagen har de samlingsstunder også når jeg ikke er til stede.

### Forberedelser

Før jeg startet med musikkopplegget (og filmingen), besøkte jeg begge barnehager to ganger i om lag 1,5 time hver gang (jf. fortellingen om oppstarten av prosjektet over). Det var flere årsaker til disse førbesøkene: Jeg ønsket å ta pulsen på hverdagslivet – se an litt hva slags sted det var jeg var kommet til både i forhold til barn og voksne, se an den sosiale situasjonen, på hvordan de lekte, hvor de lekte, og undersøke romsituasjonen for mitt musikkopplegg. I tillegg, og minst like viktig, ville jeg la barn og voksne bli litt kjent med meg. Jeg ville gjøre de litt vant til ideen om at jeg med jevne mellomrom i de neste månedene kom til å dukke opp med et kamera for å være hos de ei lita stund.

Under disse innledende observasjonene gikk jeg ikke aktivt inn i lek med barna. Jeg gjorde meg så kjedelig som mulig slik at barn og voksne raskest mulig skulle slippe av og «glemme» at jeg var der. Barna kom bort til meg, lurte på hva jeg het, om jeg skulle ta bilde av dem (jeg satt med videokameraet i fanget, et videokamera som ser ut som et vanlig speilreflekskamera og som jeg senere skulle bruke til å gjøre opptak av hver samling), de viste fram noe de hadde laget eller tegnet, eller de ba meg om hjelp. Jeg responderte alltid, men jeg tok ikke selv initiativet til kontakt, og jeg unngikk å gå inn i lekeprosjekter med dem, selv om de inviterte. Da svarte jeg: «Jeg bare sitter her og ser litt på jeg». Dette godtok de. Jeg ønsket å observere dem og samtidig la dem bli vant til at jeg kunne komme med et kamera uten at de trengte å gjøre noe annet enn det de pleide. Jeg forsøkte på denne måten å endre minst mulig på de sosiale relasjonene som allerede eksisterte.

I en situasjon hvor jeg som utenforstående, og i tillegg som forsker fra universitetet, skal komme og filme i en barnehage, er det viktig å etablere et tillitsforhold før selve prosjektet setter i gang. Det er ikke tilstrekkelig at jeg får grønt lys fra ledelsen. Ledelsen skal som regel ikke være med i prosjektet – de sier ja på vegne av sine ansatte. Jeg opplever derfor at det er nødvendig å bruke tid på å la de som faktisk skal delta i prosjektet få etablere et begynnende tillitsforhold til meg før observasjonen starter. Dette sikrer også bedre data siden de som blir filmet i større grad vil være i stand til å opptre naturlig i situasjonen (Heath et al., 2010) og dermed begrense omfanget av *reactance* – en ufri oppførsel frambragt av bevisstheten om at man blir filmet (Knoblauch et al., 2014; Lomax & Casey, 1998).

#### *Utstyret*

Jeg benyttet meg av et videokamera som var kombinert video- og fotokamera (Panasonic Lumix). Da filmingen av sangsamværet startet, monterte jeg kameraet på et stativ og stilte inn en kameravinkel som så godt som mulig ville fange opp det som skjedde i gruppa. Grunnen til at jeg valgte akkurat dette kameraet er at det ser ut som et vanlig speilreflekskamera. Slike fotoapparat hadde de i begge barnehager, og barna var vant med å se dem. Det ble derfor fort uinteressant for barna at jeg satte et slikt apparat på et stativ i hjørnet av rommet. De som snakket norsk spurte de første gangene om jeg skulle ta bilde av dem. Da tok jeg et bilde mens de stilte seg opp og lagde sine grimaser, og deretter satte jeg kameraet tilbake på stativet igjen. Dette var de fornøyde med.

Kameraet hadde ikke vidvinkellinse. Rommene jeg hadde samlingene i ble likevel dekket godt, og sammen med min logg som jeg skrev umiddelbart etter hver samling, ble barn som eventuelt befant seg utenfor kameraets vinkel, også inkludert i observasjonen. Barna kan også høres siden lydkvaliteten viste seg å være overraskende god til tross for at jeg kun benyttet den innebygde mikrofonen i kameraet. Det er selvsagt likevel begrensninger for hvor mye et fastmontert videokamera fanger opp av situasjonen med tanke på lyd, bildekvalitet og kameravinkel. Jeg har noen opptak som ikke er direkte blinkskudd og hvor kameravinkelen kapper av de voksne kroppene fra midja og opp når vi reiser oss, eller hvor jeg ikke har hatt annet valg midtveis i samlingen enn å sette meg med ryggen til kamera. Selv om jeg umiddelbart etterpå ble oppgitt da jeg så slike opptak, viste det seg likevel at de var svært rike på detaljer og ga gode data. I følge Silverman (2013: 62) er ett kamera tilstrekkelig: «du skal jo ikke lage en spillefilm!»

#### *Fordeler med videodata*

Fordelene med video i datagenereringen er at man har en detaljert ikke-tolket gjengivelse av det som skjer i den aktuelle situasjonen, samtidig som man kan se opptak om og om igjen for på denne måten å oppdage viktige fenomener som kanskje har framstått som ubetydelige. Med videoopptakene som data, kunne jeg gå fram og tilbake i hvert enkelt opptak og finstudere hva det var jeg *egentlig* gjorde, utover hvilke sanger jeg sang.

En annen fordelaktig side ved å se på videoopptak om og om igjen når det er seg selv man studerer, er at jeg raskt ble blind for at det var meg selv jeg satt og studerte. I startfasen opplevdes det som ganske ubehagelig og rart og se meg selv i aksjon. Jeg studerte hårfrisuren min eller la merke til upraktiske klær. Jeg kjente både på en flauhet og stolthet over å se hvordan jeg oppførte meg (jf. Loughran & Northfield, 1998: 14). Etterhvert ble jeg «lei» av å være så bevisst på meg selv. Jeg ble vant til å se både hårfrisyre og klær, og fokuset gikk videre og dypere inn i selve situasjonen. Jeg kunne dermed etter kort tid studere opptakene uten å være hemmet av et selvbevisst slør.

### *Mulige utfordringer med videodata*

Videoopptak har også utfordringer og mulige ulemper. I følge Hammersley og Atkinson (1996) kan ikke videodata betraktes som nøytrale representasjoner, kun som et produkt av forskerens tolkninger. Andre ville ha kunnet finne noe annet i videodataene. Den detaljerte ikke-tolkede gjengivelsen av det som skjer i den aktuelle situasjonen er med andre ord utgangspunktet for forskeren når denne starter sin analyse. Herfra vil forskerens forforståelse og vitenskapsteoretiske ståsted prege dataene. Derfor blir også triangulering av data sentralt, slik som selvstudietnologien har som ett av sine kriterier.

Stensæth (2008: 64) peker i tillegg på faren for misoppfatningen om at de filmede situasjonene er generaliserbare, og at alle samsamvær i en barnehage er slik som de jeg har filmet. Dette kan, sier hun, bøtes på med observasjonskompetansen til forskeren, for eksempel ved at vedkommende er en erfaren insider i feltet han eller hun forsker på. Jeg adresserte min rolle som insider og outsider i starten av dette kapitlet. Stensæth (ibid.) fremhever også at mengden data når man bruker video kan være så overveldende at det kan være utfordrende å få øye på «skogen for bare trær» og at video på dette viset kan skjule relevante data. Dette beskriver situasjonen godt når man sitter med timesvis av videoopptak og ser etter noe man ikke vet hva er. I dette tilfellet opplevde jeg den empirinære kodingen gjennom stegvis-induktiv deduktiv metode som konstruktiv (jeg vil gjøre rede for denne analysemetode senere i kapitlet).

### *Etterarbeidet*

Bruk av videoopptak gjør som nevnt at man får samlet inn store mengder data. Etter endt prosjektperiode (fra først i februar til aller sist i juni) hadde jeg til sammen 23 videofilmer. Hvert opptak varte i typisk 20 minutt, noe som ga meg 7,5 timer videofestet data. Jeg fikk mye mer data enn jeg hadde bruk for, og en god struktur i analysearbeidet var nødvendig for at jeg ikke skulle få følelsen av å gape over for mye. Fokus på spørsmålet «hva er det jeg gjør» ble nødvendig etter hvert som jeg oppdaget et tilsynelatende bunnløst tilfang av interessante data. Silverman (2013: 62) anbefaler i denne sammenhengen å ikke gjøre det mer komplisert enn nødvendig, men å beholde et klart fokus.

Filmene importerte jeg som MP4-filer på min Mac. Deretter åpnet jeg de i QuickTime Player og eksporterte de i et lettere format. Jeg importerte de så inn i NVivo (CAQDAS). Jeg hadde store oppstartsproblemer da jeg skulle importere de første videofilene i NVivo. Filmene ble importert som de skulle, men da jeg deretter spilte de av i NVivo, hakket både bilde og lyd. De var helt ubrukelige for analyse. Heldigvis oppdaget jeg dette tidlig og hadde god tid til å løse problemet sammen med NVivos kundeservice. Det viste seg at filmene var i for høy oppløsning for NVivo, men ved å komprimere de via QuickTime Player, forsvant problemet. Dette tok en god del uker i mars og april, med is i magen og kontinuerlig e-postkontakt med kundebehandlere på den andre siden av jordkloden som kom med stadig nye forslag til hva problemet kunne være. Et råd er altså å prøve ut ny programvare mens man fremdeles har tid til å løse oppstartsproblemer.

### *I bakspeilet*

Jeg anser meg ikke for å være grundig opplært i videografi som datagenereringsmetode. Jeg har forholdt meg til visuelt observerbar adferd (Knoblauch, 2008: 8), og med det kameraoppsettet jeg hadde, er det mulig at mange mikrobevegelser har gått meg forbi. Hadde jeg visst fra starten av at PhD-prosjektet ville ende som en selvstudie hvor videoopptak ville være en del av datagenereringen, skulle jeg ha sørget for å skaffe meg en grundigere metodisk opplæring innen bruk av video i kvalitativ metode *før* jeg startet på feltarbeidet. Dette kunne ha spart meg for mye ekstra arbeid med å lese meg opp på dette underveis. For øvrig, siden dette er en selvstudie, har mine kritiske venner også bidratt til å stadfeste signifikante sider ved min visuelt observerbare adferd. Videre, og i følge god skikk for selvstudie, er datagenereringen hentet fra flere og varierte kilder. Til tross for mine metodiske svakheter hva gjelder videografi, anser jeg derfor at videomaterialet er tolket og analysert innenfor gyldige rammer for dette prosjektet.

### Dybdeintervju

Da perioden med sangsamværene og videoobservasjonene var over, hadde jeg dybdeintervju med de to voksne som i størst grad hadde deltatt på opplegget sammen med meg. Et dybdeintervju brukes for å studere meninger, holdninger og erfaringer, noe Kvale og Brinkmann (2015: 45) kaller for «livsverdenen til informanten». De to informantene jeg intervjuet jobbet i hver sin barnehage og representerte dermed de ulike gruppene jeg hadde

forsket i og med. I følge Repstad (2007: 81) så er hovedkriteriet for «den gode informant» at forskeren regner med at de aktuelle personene har relevant informasjon for prosjektets problemstilling, enten det er meninger, kunnskap, holdninger eller erfaringer. Videre sier han at de som intervjues bør være mest mulig ulike slik at man kan få et bredt inntrykk gjennom intervjuene.

Jeg valgte disse to informantene nettopp fordi de hadde deltatt kontinuerlig fra start og dermed sannsynligvis hadde relevante meninger, kunnskap, holdninger eller erfaringer, og også fordi de framsto som svært ulike, både siden barnehagene de jobbet i var ulike, men også av personlighet. Den ene deltok frivillig med glede og entusiasme fra første dag, mens den andre motvillig hadde blitt med på prosjektet fordi styreren hadde bestemt at det skulle bli slik.

Intervjuene tok mer form av en refleksjonssamtale enn et intervju. Jeg hadde riktignok en intervjuguide basert på tanken om et halvstrukturert kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) (se vedlegg 6), men jeg lot likevel informantene styre intervjuet og tematikken i stor grad. Min hensikt var – sammen med informanten – å komme fram til ny viten knyttet til temaet via de betraktninger og erfaringer som vedkommende hadde gjort seg i løpet av perioden med meg. Jeg ønsket altså at vi begge to skulle sitte igjen med en følelse av å ha forstått mer etter samtalen, jf. sosialkonstruksjonisme, selvstudie og kunstbasert forskning (ABR).

Samtidig var den andre voksne i høyeste grad en informant for meg siden vedkommende faktisk hadde fungert som en «fullstendig deltakende observatør» (Gold, 1958) i løpet av hele datagenereringsperioden. Nå fikk vi sammen muligheten til å reflektere over spørsmål som «hva har egentlig foregått?», «hva har jeg sett at skjer?», «hvordan fikk du det til, kan jeg gjøre det samme?»

Begge samtaler foregikk i barnehagens personalrom/kontor, og vi satt uforstyrret. Tidspunktet, både dag og klokkeslett, ble bestemt av den andre voksne slik at det kunne tilpasses arbeidsdagen best mulig. Samtalene varte i henholdsvis 1,5 og 1 time, og i begge tilfeller lot jeg informantene styre lengden på samtalen. Samtalene ble lydfestet, noe jeg avklarte med informantene før intervjuet startet.

På dette tidspunktet kjente de meg godt, og vi hadde et fortrolig og avslappet forhold. I følge Tjora (2017: 116) er nettopp en opparbeidet tillit mellom forsker og informant med på å heve kvaliteten på et dybdeintervju. Jeg brukte min egen telefon til opptaket, og lyd kvaliteten var god. Jeg visste at den hadde ubegrenset opptakskapasitet, og batteriet var fulladet da vi startet. Dermed kunne jeg slappe helt av og konsentrere meg om samtalen.

Intervjuene ble i umiddelbar etterkant fullstendig transkribert av meg. Jeg ønsket å ha med mest mulig materiale til analyseprosessen siden jeg brukte stegvis-induktiv deduktiv metode (SDI) (Tjora, 2017) hvor nettopp empirinær koding er selve utgangspunktet for analysearbeidet, og jeg gikk derfor svært detaljert til verks selv om det kunne vise seg at jeg la meg på et detaljeringsnivå som ikke var hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2015: 207; Tjora, 2017: 173 f.). Av personvern hensyn nøytraliserte jeg dialektale uttrykk slik at informantene skulle føle seg mest mulig anonymisert (Thagaard, 2011: 200). Lydopptaket ble deretter slettet etter avtale med informantene.

Begge informanter fikk lese og godkjenne transkriberingen. Årsaken til at jeg ønsket en slik sitatsjekk, var fordi jeg ikke visste hvilke sitater jeg ville komme til å få bruk for å ta med i kommende rapporter og artikler. Jeg ville vite at informantene kunne stå inne for uttalelsene, eller om det var noen de ville be om å ikke bruke. Som takk for at de hadde brukt av sin tid til å bidra til forskningen min i flere måneder, ga jeg begge informanter et par fingercymbaler og en spilledåse, identiske med de jeg hadde benyttet i sangsamværet i barnehagene.

### Spontane samtaler

De spontane samtaler etter hvert sangsamvær/filmopptak ga overraskende gode data. Til et eventuelt annet liknende prosjekt, vil jeg fokusere enda mer på disse umiddelbare meningsutvekslingene. De bar i stor grad preg av et sterkt emosjonelt innhold og «aha-opplevelser» (hos den barnehageansatte i forhold til barna og musikken og seg selv – hos meg i forhold til den barnehageansattes oppdagelser) som førte med seg mange gode momenter til videre diskusjoner og drøftinger. Siden jeg kunne drøfte mine preliminære oppdagelser med dem, fungerte disse spontane samtaler også som «kritiske venner».

I disse spontane samtaler snakket vi både om hva vedkommende hadde fått med seg av det som faktisk skjedde (løpende beskrivelser) og hva hun/han «trodde» hadde skjedd (inntrykk og tolkninger) (Bouma & Ling, 2004: 183; Fangen, 2010: 103 f.). Disse uttalelsene kunne jeg siden holde sammen med mine egne tilsvarende notater og deretter med filmopptaket.

De spontane samtaler skrev jeg ned i feltdagboka i umiddelbar etterkant av hver samtale. Tidspresset på personalet i en barnehage er ofte såpass stort at det ikke var tid til å formalisere disse spontane samtaler på annet vis ved for eksempel å gjøre lydopptak eller sette oss ned et egnet sted. Det skjedde der og da, mens barna skulle bli påkledd for å gå ut, noen skulle tisse, andre nektet å ta på seg regnbuksa, og i tillegg kunne det komme barn inn som allerede var ute og som måtte på do eller som hadde slått seg. Jeg ønsket ikke å være til mer belastning enn nødvendig siden jeg trengte deres godvilje overfor aktiviteten min. Derfor lot jeg disse spontane samtaler alltid framstå kun som det: en uformell prat om hva som hadde skjedd på dagens samling, alltid initiert av den andre voksne og ikke av meg.

### Kritiske venner

I en studie av seg selv er som jeg allerede har nevnt, tilbakemeldingen fra andre på hva det er *de* ser, avgjørende for gyldigheten. Mine «kritiske venner» har ikke vært én ensartet gruppe, men ulike fagpersoner fra ulike steder: de ansatte i prosjektbarnehagene, lederne i prosjektbarnehagene og fagkollegaer fra andre institusjoner enn min egen som ikke har tilknytning til prosjektet. Samtaler og tilbakemeldingene fra mine kritiske venner har foregått på basis av filmopptakene: de har fått tilsendt et filmklipp på e-post som vi deretter enten har diskutert pr e-post eller ansikt til ansikt neste gang vi har truffet hverandre. Jeg har i utgangspunktet ikke fortalt noe om hva jeg mener å se i det tilsendte filmklippet. Disse diskusjonene har ført til signifikante funn og bekrefter nytteverdien av kritiske venner.

### Intervju pr e-post

Siden dette forskningsprosjektet delvis bygger på min masterstudie hvor jeg også forsket i en barnehage gjennom min egen musikkpraksis, fant jeg at det å snakke med to av barnehagelærerne fra denne barnehagen, kunne ha et datapotensial også for dette PhD-prosjektet. Selv om fokuset da var på barna og språktilegnelse via sang, var også temaer som «stemmeskam» (Schei, 1998, 2011) hos de voksne berørt. Etter å ha forsøkt å avtale møtetid



med dem (som nå jobber i hver sin barnehage på hver sin kant av byen), kom jeg fram til at den eneste løsningen var å foreta intervjuene pr e-post. Jeg spurte: «Hva var det ved min væremåte du husker best og som du lærte mest av og som du mener hadde størst innvirkning på at musikkksamlingene funket?». Deretter oppfordret jeg dem til å skrive fritt rundt det som dette fikk dem til å tenke på. Hensikten med akkurat dette spørsmålet var å se om de hadde oppdaget noe av det jeg (og mine kritiske venner) nå hadde oppdaget ut fra filmopptakene.

### Refleksjonsmøte

Seks måneder etter at feltarbeidet med sangsamværet var avsluttet, hadde jeg et refleksjonsmøte med begge personalgrupper samlet. På dette tidspunktet hadde jeg foreløpig avsluttet min analyse. Jeg fortalte om mine funn og mine kategorier, og jeg viste filmklipp som demonstrerte hver av de fire kategoriene. De voksne som ble eksponert på filmklippene hadde på forhånd godkjent at det var greit å vise dem på dette møtet. Etter hvert filmklipp diskuterte vi holdbarheten i kategorien jeg hadde kommet fram til.

Flere ytret uenighet i kategorien «struktur». Det oppsto en god pedagogisk refleksjon rundt hvilke behov barn som befinner seg i en sosial usikker situasjon har (som kan være den reelle situasjonen for mange av barna som enda ikke behersker norsk), om hvilke kulturer som eksisterer i barnehagen knyttet til barns rett til medvirkning og hva som legges i dette begrepet. Er barns medvirkning i form av å velge hvilke sanger som skal synges en fordelaktig situasjon i en flerspråklig gruppe hvor mange ikke snakker norsk? Kan sangen bidra med noe på feltet barns medvirkning som man ikke er klar over, og som fører til medvirkning på et annet plan?

Dette refleksjonsmøtet førte meg videre til nye runder i analysearbeidet. På møtet reflekterte vi også over hva de har drevet med av musikk etter at jeg avsluttet prosjektet mitt – hva som er enkelt å få til og hva som er vanskelig, og hvorfor. Samtidig var dette møtet en del av det jeg ga tilbake til barnehagene som takk for samarbeidet. Jeg hadde ikke tillatelse til å lydfeste dette møtet. Jeg skrev derfor ned det jeg husket at hadde skjedd og blitt sagt i umiddelbar etterkant.

### 3.4.3. Analyse

#### Datamateriale

Dataene som ble generert i selvstudien var:

23 videofilmer, hver på typisk 20 minutt

To dybdeintervju med to barnehagelærere

Skriftlige intervju via e-post med to barnehagelærere fra masterprosjektet

Spontane samtaler med de ansatte i prosjektbarnehagene

Samtaler og tilbakemeldinger fra «kritiske venner»

Et felles refleksjonsmøte med personalet i begge prosjektbarnehager

Filmene var opptak av ukentlige musikkamlinger ledet av meg, i tre ulike barnegrupper med tre og fireåringer. En stor andel<sup>26</sup> av disse barna var av minoritetsspråklig bakgrunn og behersket lite norsk. Det var alltid minst én voksen fra barnehagepersonalet sammen med meg på disse samlingene. Opptakene ble gjort i tidsrommet februar–juni 2015.

#### Stegvis-deduktiv induktiv metode

You are an interpreter, a meaning maker, and a theory maker, albeit for the purposes of improving your practice through constructing meaning rather than for the purpose of making any final claims of knowing (Samaras, 2011: 208).

#### Innledning

Forskning er systematisk nysgjerrighet, sier Tjora (2017), og peker med dette på en viktig del av det som utgjør god kvalitativ forskning: systematikk i analysearbeidet. Den overordnede analysemetoden for hele mitt doktorgradsprosjekt, er stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Postholm, 2010: 56 f.; Tjora, 2017). Det er en trinnvis modell hvor man arbeider induktivt og

---

<sup>26</sup> Jeg har ikke et eksakt tall eller prosentanslag for dette antallet. Årsaken til dette er at det varierte hvilke barn som var til stede i barnehagen. Alle tre barnegrupper er blant barnehagene som har flest barn med minoritetsspråklig bakgrunn i Trondheim kommune, noe som betyr at prosentdelen ligger på rundt 50%

deduktivt i etapper fra rådata til utvikling av nye konsepter eller teorier. SDI er utviklet med et ideal om å ta ut potensialet i den empirien man har generert, og en samvittighetsfull empirinær førstefase i analysen er derfor helt sentral (Tjora, 2017: 18 ff.).

SDI-modellen drives av en induktiv nysgjerrighet hvor man tar utgangspunkt i empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter. Samtidig jobber modellen eksplisitt mot teoriutvikling og generalisering, og man sjekker derfor fra det mer teoretiske til det mer empiriske i løpet av hele analysearbeidet (Tjora, 2017). Dette kalles i *Grounded Theory* (GT) for *theoretical sampling* – at man under utviklingen av det nye konseptet får behov for å generere mer data for å komme videre i teoriutviklingen (Strauss & Corbin, 1998). Å skulle veksle mellom datagenerering og konseptutvikling flere ganger, krever en romslig tidsramme på et forskningsprosjekt. Denne iterasjonen skjer i følge Tjora (2017: 20) med kortere intervall i SDI enn GT, og SDI var derfor et bedre valg av analysemetode for mitt prosjekt også av rent pragmatiske hensyn.

Et annet begrep Tjora (2017: 222) låner fra GT er teoretisk sensitivitet (Strauss & Corbin, 1990). Dette handler om å kunne se hva som er viktig i empirien for dermed å kunne knytte teoriutviklingen til dette. Dette har vært et viktig moment i dette PhD-prosjektet, og jeg vil gi noen eksempler på dette. Siden SDI veksler mellom det induktive og det deduktive, startet jeg analysearbeidet med filmene etter hver observasjon. Dermed kunne jeg også avdekke faktorer som syntes å være viktige og teste ut hva som ville skje dersom jeg endret disse faktorene.

Overgangsfasene, som i et sangsamvær kan sies å være ved oppstart, mellom hver eneste sang og ved avslutning, trådte tydelig fram som situasjoner hvor mine væremåter (bevisste eller ubevisste) hadde stor innvirkning. Dette kan eksemplifiseres med hvordan jeg etter å ha etablert lyden av fingercymbalene som ensbetydende med at: «nå starter vi, alle som vil være med må komme hitover», deretter hadde samlinger hvor jeg *ikke* brukte fingercymbalene som startlyd. Kaoset som disse oppstartene bar preg av, bekreftet at fingercymbalene hadde en viktig misjon.

Etter hvert oppdaget jeg også hvor stor rolle det fysiske rommet utgjorde. Da testet jeg dette ved å også ha samlinger hvor rommet var mindre klargjort på forhånd og bar preg av mer smårot (leker her og der, tepper som noen hadde lekt med etc.). Dette bekreftet antakelsen om

at det fysiske rommet virkelig er «den tredje pedagogen» (Barsotti et al., 1981), og at min vilje til å gjøre rommet klart på forhånd også spilte en rolle i å samsamværets fellesskapsfølelse. En sensitivitet for detaljene i overgangene og betydningen av disse, ga meg en mulighet til å skjerpe blikket i spesifikke retninger i arbeidet mot konseptutviklingen.

Målet med SDI-metoden er konseptuell generalisering (Tjora, 2017: 245 ff.), det vil si å kunne framstille funn i form av typologier, modeller, begreper eller metaforer som ikke direkte er knyttet spesifikt til kun den empirien som ligger til grunn for dette forskningsprosjektet. Forskeren hever blikket fra det spesifikke forskningsprosjektet for å se mer generelt på hva det er dette handler om, og hvorvidt det finnes noen begreper som fanger opp sentrale trekk ved ens observasjoner og funn.

## Koding

Koding er første steg i analysen innen SDI-metoden, og denne kodingen skal være induktiv empirinær Tjora (2017: 196 ff.). I dette ligger det at temaer i empirien utvikles på bakgrunn av det som faktisk skjer i empirien, til forskjell fra sorteringsbasert koding der man anser empiriske data som bestående av temaer som kan sorteres. Min forforståelse og posisjon som insider gjorde det lett for meg å havne i en tematisk koding i startfasen. Jeg sammenliknet det da med metoder jeg foreløpig var mer fortrolig med, nærmere bestemt strukturell, tematisk og dialogisk analyse innen narrativ metode (Riessman, 2008) og forskjellene på disse. Dette hjalp meg til å komme ut av den tematiske tankegangen, som var vanskeligere enn jeg opprinnelig hadde antatt. Etter at kodearbeidet er over skal jeg som forsker kunne gå videre til analysearbeidet uten å måtte gå tilbake til dataene for å sjekke hva det var som *egentlig* skjedde.

Dersom jeg har utført en sorteringsbasert koding, vil jeg i følge Tjora (2017) risikere å sitte med en god del intetsigende temaer. For å eksemplifisere dette med min egen empiri, ville jeg hatt lite bruk for å ha mange situasjoner kodet under temaet: «Vi synger en sang og et barn går ut av rommet» selv om dette er en situasjon som skjedde på nesten hvert eneste videoopptak. Derimot vil det ligge mer informasjon i koder som for eksempel: «John forlater rommet under første sang, alle andre har likevel oppmerksomheten rettet mot meg» og «John forlater rommet men kommer inn igjen umiddelbart etterpå og setter seg ned».

Kodene skal med andre ord beskrive i detalj hva som faktisk skjer under hvert videoopptak. Dermed er det gitt at den første empirinære kodingen ikke egner seg for sortering av data, derimot skal de kunne peke ut interessante aspekter for det videre analysearbeidet. En god induktiv SDI-koding skal i følge Tjora (ibid.: 199 ff.) inneholde et sett koder som bare kunne vært utviklet fra den konkrete empirien og ikke bestå av koder som kunne ha vært satt opp på forhånd eller generalisert fram underveis. Etter en slik empirinær koding hadde jeg både et kodesett og analysedata som begge var representasjoner av empirien.

For å forsøke å få en mest mulig effektiv kvalitativ analyse, brukte jeg programvaren NVivo for å få en god link mellom kodesettet og de instansene i datamaterialet som disse kodene var knyttet til (også kalt CAQDAS eller *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Dette anbefales i SDI-metoden (Tjora, 2017). Den kodestrukturerte empirien danner deretter utgangspunktet for neste analysesteg: kategorisering. Kategoriseringen består av å samle de kodene som er relevante for problemstillingen inn i grupper slik at man sitter igjen med noen få hovedtema, eller kategorier.

### Kodegruppering/kategorisering

Tjora (2017) understreker at god koding innenfor SDI-rammeverket handler om at man har koder som ikke kunne ha vært laget før kodingen startet, og at kodene gjenspeiler konkrete hendelser eller innhold. Da jeg hadde kodet alt, satt jeg igjen med 56 koder. På dette tidspunktet sier SDI-modellen at det nå er problemstillingen min, og ikke empirien, som avgjør hva som er relevant (ibid.: 207). Jeg så umiddelbart at mange av kodene ikke hadde noe med min problemstilling å gjøre og at jeg heller kunne spare disse momentene til senere forskning. Jeg konsentrerte meg derfor om å finne de kodene som kunne være direkte relaterte til problemstillingen «hva er det jeg gjør».

På dette stadiet i en SDI-analyse, tar det teoretiske større styring. Jeg la bort NVivo og tok fram penn og papir. Jeg skrev ned alle kodene på to sammenlimte A3-ark og begynte å se etter om noen kunne slås sammen under en større paraply. Deretter forsøkte jeg å lage kategorier som ga mening ut fra hva disse kodene sa noe om. Det ble mange A3-ark som hang

på veggen, og mye tenking foran disse arkene. Jeg forsøkte som Tjora (2017: 211) sier, å finne ut hva det var dette handlet om.

Å se etter forbindelser mellom de ulike kodene du har, innebærer blant annet å analysere kodene ut fra to ulike relasjonstyper: likheter og forbindelser (Maxwell & Miller, 2008: 462). Ut fra denne metoden kunne jeg identifisere koder som hadde store overlapp likhetsmessig, slik som for eksempel «rydder/ordner mens jeg synger», «synger gjennom kaotisk episode» og se forbindelsen de hadde med for eksempel (de sammenslåtte kodene) «overser kaos med vilje» og «imøtekommer behov mens jeg synger». Målet var å komme fram til noen få hovedtema eller kategorier som både tok ut potensialet i empirien og som svarte på forskningsspørsmålet mitt. Ut fra dette analysearbeidet konstruerte jeg fire kategorier som svar på spørsmålet «hva er det jeg gjør».

### Utvikling av konsepter

Målet i en SDI-analyse er at sammensmeltingen av ens egne funn og allerede eksisterende forskning og teori, skal frambringe et konsept, eller om mulig en ny teori. Nå la jeg bort empirien og kodene og jobbet videre teoretisk med relevant forskning knyttet til disse kategoriene og hvilke implikasjoner de kunne føre med seg. Louie et al. (2003: 161) påpeker at en selvstudie må være grunnfestet i den eksisterende litteraturen for å unngå å ende i rene refleksjoner.

Ut fra de fire kategoriene jeg forsøksvis hadde konstruert, hentet jeg på dette stadiet inn eksisterende forskning og teori som kunne være relevant. Dette bidro til å bringe utviklingen av kategoriene framover, både så jeg forsto hva dette handlet om, men også hva det *ikke* handlet om. Jeg så nå at dette i mye større grad enn jeg på forhånd hadde trodd, faktisk også handlet om meg og ikke bare om musikken per se. Det handlet om min musikalske væremåte, og om hva som har lagt grunnlaget for denne musikalske væremåten. Det ble dermed tydelig at dette kom til å handle om noe knyttet til kulturelle oppfatninger om musikalitet og musisering, om begreper som kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen, 2009c) og musicking (Small, 1998). Konseptutviklingen i dette PhD-prosjektet vil bli synliggjort i del 4 av denne kappen.

### 3.4.4. Metodekritikk og dataenes kvalitet

Å skulle forske på meg selv for å finne ut hva det er jeg gjør i min egen praksis, opplevde jeg som en stor metodisk utfordring. Man kan alltid stille seg spørsmålet hvordan man kan komme fram til gode og gyldige data når man studerer seg selv, og om det i det hele tatt er mulig. Det er ikke til å se bort fra at det kan være utfordrende å se etter ting hos seg selv som man ikke vet at eksisterer. Det er mye lettere å ta et bekreftende ståsted og heller se etter ting man gjerne har lyst til å oppdage (og bekrefte). Særlig er det ubehagelig å se sider ved seg selv som man ikke liker, både av faktorer og uheldige pedagogiske valg (man irrettesetter feil barn – den som gråt var den som slo først). Man kan også bli så opphengt i dem at man ikke ser annet.

Her spiller kontakten med kritiske venner inn. En svakhet ved studien er at jeg skulle ha etablert et større nettverk av kritiske venner i et samtaleforum slik at mine kritiske venner i større grad kunne ha diskutert seg i mellom. I dette prosjektet var det ikke tidsramme til å koble sammen andre kritiske venner enn de i forskningsbarnehagene, og mye av denne reflekteringen foregikk mens jeg ikke var til stede. Jeg hadde også ønsket å ha en mer omfattende kontakt med mine kritiske venner, noe det dessverre ikke var tid til innenfor rammene på dette prosjektet. Jeg har lært til neste gang jeg skal være en del av en selvstudie, at det første man bør etablere er teamet med kritiske venner.

De to kvalitative intervjuene bar i nokså stor grad preg av min insider-posisjon, noe som både styrket og svekket dataene. Jeg opplevde at de to informantene gjerne tok perspektiver for å understøtte tematikk de gikk ut fra at vi var enige om. Samtidig kretset intervjuene i hovedsak rundt deres syn på egen evne til å holde sangsamvær i barnehagen framover, noe som ikke handlet om å være enig med meg eller ikke. Det ble ærlige og til dels privat utleverende intervjuer kanskje nettopp pga. insider-posisjonen min. Det var som om de opplevde at jeg var én de kunne betro seg til om sine kvaler innen musikkfeltet, at jeg ville forstå dem og både akseptere og respektere deres opplevelser.

Ingen av dem fremmet imidlertid kritiske tanker knyttet til sangsamværet. Enten turte de ikke si noe om det, eller så hadde jeg i form av å være en «medsammensvoren» formet deres

oppfatning av prosjektet i så stor grad at de ikke tenkte på å stille seg kritiske. På refleksjonsmøtet derimot, oppsto det en god refleksjon på bakgrunn av kritikk fra noen i personalet mot opplegget i sangsamværet knyttet til den faste strukturen. Selv om enkelte da forsvarte meg (noe som igjen bekreftet min insider-posisjon hos dem), understrekte jeg at dette var noe jeg ønsket, og at dette var nødvendig for forskningsprosjektet. Jeg forsøkte med andre ord å ta en outsider-posisjon for å stimulere den kritiske diskusjonen, noe som var vanskeligere i intervjusituasjonen der vi var én-til-én.

Filmopptakene ga mye og gode data. Jeg må likevel nevne to svakheter: den første er mine egne begrensede kunnskaper om videografi som metode. Den andre er plasseringen av kameraet i rommet. Det er ikke enkelt å finne et rom i en barnehage som både egner seg til å rydde for å ha musikkksamling i samt at det skal være mulig å sette et kamera i et hjørne og få fanget store deler av rommet. Mange opptak er preget av at kameravinkelen er akkurat litt feil, at man ikke ser annet enn beina til de voksne når de reiser seg, eller at plasseringen i ringen gjør at sentrale personer etter hvert blir sittende med ryggen til.

For å unngå at dette skjer, må man eventuelt ha en person som filmer alt med et håndholdt kamera eller som justerer stativet etter behov. Denne personen må i så fall bli gitt klare instruksjoner på forhånd om hvor fokuset skal være. Ulempen med dette er at barna da kunne ha vært mer oppmerksomme på videokameraet. Opptaket kunne også ha blitt farget av det den bak kameraet ville ha følt var viktige situasjoner. Skulle man ha hatt muligheten til å flytte på seg dersom viktige personer ble plassert med ryggen til eller ute av sikte? Hva kunne man ha mistet av at kameravinkelen til stadighet endret seg? Hva kunne man ha vunnet? En annen løsning er å bruke en linse med vid vinkel. Slik ville man ha fanget opp mer av rommet. Jeg vurderte dette, men av økonomiske årsaker ble ikke dette noe alternativ. Dette ville klart ha styrket kvaliteten på dataene. Lydkvaliteten på opptakene var overraskende god, og stort sett høres det tydelig hva som blir sagt. Med en ekstern mikrofon kunne det ha blitt enda bedre.



## 3.5. Etiske betraktninger

Barn i forskning regnes generelt som en utsatt gruppe (Fossheim et al., 2013: 7), og en forsker som jobber med barn må kunne reflektere rundt viktige forskningsetiske anliggender. Å forske blant barn som ikke snakker norsk og hvor mange har foreldre som heller ikke snakker særlig mye norsk, er en ytterligere utfordrende situasjon etisk sett. Det betyr ikke at vi ikke skal gjøre forskning blant disse barna (og foreldrene). Dersom forskere ser på disse barnas (og foreldrenes) sårbarhet som en begrensning som umuliggjør at de kan bidra til forskning, mister man mye verdifull ny kunnskap om deres livsverden (Øverlien, 2013: 11).

Selv om ikke barna var gjenstand for hovedfokuset i dette forskningsarbeidet, så var de likevel sentrale aktører og deltakere. Forskingen dreide seg om hvordan barna responderte på oppførselen til oss voksne, hvordan vi voksne responderte på barnas oppførsel, og om hvordan det vi voksne gjorde påvirket barnas samspill med hverandre.

Kritisk refleksjon rundt etiske dilemma som jeg som forsker møter i en forskningssituasjon som denne, er nødvendig. Jeg skulle ikke intervju barna, de var bare aktører på filmene. Likevel er det å være festet på film en sårbar situasjon. Barna krangler, gråter, roper, banner, slår, alt mens de blir filmet. Det kommer tydelig fram på filmen hva det er som skjer og hvem det er som gjør hva. Navn blir ropt av både barn og voksne. Barna er så unge at de ikke tenker på at de blir filmet, noe som selvsagt var svært bra for meg som forsker. For barnets del, eller barnets og familien sin del, er det derimot svært utleverende at barnet blir filmet ukentlig på denne måten.

Klare tillatelser måtte derfor være på plass før filmingen startet. Siden ikke alle foreldre i en slik barnegruppe snakker verken norsk eller engelsk, og flere heller ikke kan lese, var det viktig å sette av god tid til å få foreldrenes frivillige samtykke. De måtte forstå hva det var de sa ja til. Her hadde jeg et godt samarbeid med styrerassistenta som tok dette alvorlig (se vedlegg 3). Hun hadde tro på viktigheten av min forskning, og hun så på meg som kompetent og erfaren. Dermed var hun en portvakt som ble min portåpner (Øverlien, 2013: 23) – også i å samle inn tillatelsene på en korrekt måte.

Det var ett foreldrepar som ikke ønsket at deres barn skulle være med på prosjektet pga. filmingen. Dette barnet ble tatt ut av gruppa. Det var vanskelig for dette barnet å se at hver gang jeg kom på besøk til lekekameratene, så måtte han/hun gå og gjøre noe annet. Barnehagen var her dyktig til å gjøre det så attraktivt som mulig for dette barnet å være sammen med femåringene, men likevel ikke gjøre så mye ut av det at de andre fireåringene også heller ville være med femåringene.

Anonymiseringen forsvinner når man kan vise fram filmklipp og foto. Et viktig element i personbeskyttelsen blir da å anonymisere navn og sted så langt det lar seg gjøre. Dette tok jeg hensyn til i filmingen slik at det bare er rommet som synes og for eksempel ingen utsikt fra vinduer som kan avsløre sted, klima etc.

Alle personer er gitt fiktive navn i artiklene. Jeg har i den forbindelse forsøkt å gi de navn som gjenspeiler det kulturelle mangfoldet på riktig måte. For eksempel, en person som i teksten er gitt navnet Kari heter ikke Manoosh i virkeligheten. På samme måte er kjønn bevart på riktig måte.

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 1)

## 3.6. Ettetanker

Å skrive en artikkelbasert avhandling er fremdeles en relativt ny form innen humaniora, og på mitt eget institutt er jeg den aller første som leverer en slik avhandling. Normer om struktur og omfang av kappen er derfor varierende og det eksisterer få retningslinjer man kan holde fast i. Dette har gjort arbeidet med avhandlingen som helhet og kappen spesielt, både spennende og utfordrende.

Å skrive en artikkelbasert avhandling kan også framstå som en kompleks øvelse dersom forskningsprosjektet endrer kurs, slik det gjorde i mitt tilfelle. Artikkelproduksjon, med tilhørende runder fagfelle vurderinger (eller avslag) tar tid, og månedene går fort. Å ha startet artikkelproduksjonen med siktet i én retning, for deretter å vende seg til en annen retning, kan derfor få nær katastrofale følger. I dette prosjektet startet jeg derfor på arbeidet med kappen på nytt etter at min selvrefleksjon knyttet til artikkel B snudde prosjektet i en annen retning.

Jeg arbeidet parallelt med metodologikapittelet samtidig som jeg gjennomførte feltarbeidet og gjorde de første analysene i selvstudien. Dersom jeg skulle ha begynt prosessen på nytt, ville jeg også ha arbeidet mer intensivt med kapittelet om vitenskapsteori i forbindelse med metodologikapittelet. Jeg har i ettertid sett at nærheten til disse elementene (vitenskapsteori, metodologi, metode) ville ha bidratt til en mer helhetlig tekst hos meg allerede fra starten av.

Svakheten i mitt PhD-prosjekt er knyttet til dette bruddet, samtidig som dette også har blitt prosjektets styrke. Det er nettopp *på grunn av* og ikke *til tross for* dette bruddet at tematikken jeg endte opp med, utkrystalliserte seg. På denne måten er bruddet en nødvendig del av prosessen til dette PhD-prosjektet, til tross for at det har bragt mange komplikasjoner med seg. Én av de uheldige konsekvensene av bruddet er at den vitenskapelige produksjonen knyttet til disse første 18 månedene ikke er like stor som i siste halvdel.

I neste og siste del vil jeg presentere resultatene fra arbeidet jeg har gjort.



Hommage a Jimi Hendrix IV

Peter Stokstad



## Del 4 : Resultater og drøfting

---



## 4.1. Innledning

Hvilke resultater kan dette prosjektet vise til? Et treårig artikkelbasert PhD-prosjekt som endrer undersøkelsesområde midtveis, vil kunne ende opp med til dels sprikende resultater. Når jeg i det følgende likevel kan presentere resultater som har en klar sammenheng, beror dette i stor grad på at mitt grunnprosjekt aldri har endret seg: et ønske om å bidra til at voksne som jobber i barnehager hvor det er mange barn som ikke har felles språk, skal synge mer.

I denne delen av kappen vil jeg presentere og deretter drøfte resultatene fra PhD-prosjektet. Dette vil lede fram mot presentasjonen av begrepet musickhood. Avslutningsvis påpeker jeg hva som er denne avhandlingens bidrag til fagområdene den berører. Jeg indikerer også hvordan denne avhandlingen kan fungere som ansats til videre forskning, blant annet med tanke på den diskursive forståelsen av voksnes musikkpraksis i barnehagen.

De fire artiklene som utgjør forskningsarbeidet i denne avhandlingen har egne individuelle spørsmål og problemstillinger som til sammen søker å svare på hovedproblemstillingen. Veien dit kan synes kompleks, men alle artiklenes spørsmål og resultater er små skritt på veien mot hovedproblemstillingen. Jeg vil derfor i denne delen først presentere resultatene fra hver av de fire artiklene. På denne måten ønsker jeg å klargjøre hvordan hver artikkel er en del av en søken etter svar på hovedproblemstillingen:

Hva i den voksnes væremåter kan ha verdi  
for at et samsamvær hvor flere barn har minoritetsspråklig bakgrunn  
kan bli en arena som tilbyr fellesskap?

Jeg vil deretter presentere det samlede resultatet fra artiklene i relasjon til hovedproblemstillingen. Som siste ledd i resultatpresentasjonen, vil jeg løfte det samlede resultatet fra artiklene videre i et nytt analyselag som fører til resultatet for PhD-prosjektet i sin helhet. Det er dette resultatet som siden blir utgangspunktet for drøftingen.



## 4.2. Resultater

### 4.2.1. Resultater fra artiklene

#### Artikkel A

*Hvordan og hvorfor kan et felles sangrepertoar bidra til at det doble dilemma brytes?*

Med utgangspunkt i to ulike sosiale situasjoner for tre-åringer med minoritetspråklig bakgrunn, og med Bourdieu (1984) som teoretisk speil, drøfter jeg i denne artikkelen ulike måter samsamværet kan hjelpe barnet inn i en ny forståelse av feltets doxa og framvise det som for de andre barna oppfattes som gyldig kapital. Utgangspunktet er bruddet av «det doble dilemma» (Tabors, 2008: 33–34)<sup>27</sup>. De to sosiale situasjonene som brukes som eksempler i artikkelen, er «det aggressive og åpenlyst frustrerte barnet» og «det innadvendte tause barnet».

*Hvordan bidrar et felles sangrepertoar?*

Resultatene peker mot at når det aggressive og åpenlyst frustrerte barnet observerer et samsamvær som gjentas i lik form hver gang, kan dette føre til at barnet tilegner seg gyldige doxiske erfaringer som han eller hun kan demonstrere gjennom å delta i samsamværet. Dette leder igjen til at barnet tilegner seg gyldig kulturell kapital som igjen fører til større sosial aksept, og dermed også sosial kapital. Det stille barnet, derimot, blir ansett som sosialt irrelevant for de andre og har med andre ord ingen gyldig sosial kapital. Ved å observere et samsamvær som gjentas i lik form hver gang, kan dette barnet etter hvert gjøre seg selv synlig for de andre barna fordi han eller hun blir gitt muligheten til å delta på lik linje med de andre. Barnet framviser dermed gyldig kulturell kapital og skaffer seg gjennom dette tiltrengt sosial kapital. Slik kan et felles sangrepertoar bidra til at det doble dilemma brytes.

---

<sup>27</sup> Det doble dilemma beskriver en situasjon alle språklæringer befinner seg i: for å tilegne deg det nye språket, må du få tilgang på noen som snakker dette språket. Men for å få tilgang på noen som snakker dette språket, må du først tilegne deg litt av språket.

### *Hvorfor bidrar et felles sangrepertoar?*

Et felles sangrepertoar legger til rette for at barnet med minoritetsspråklig bakgrunn raskt kan bli med i sangsamværet siden sang ikke krever noen spesifikk kompetanse språklig sett, en kapital disse barna mangler. I tillegg endres ikke ord i en sang fra gang til gang slik ordvalg endres hver gang vi har en samtale. Gjentakelsen er derfor et viktig element som presenteres i disse resultatene. I sangsamværet blir den sprikende språklige kapitalen usynliggjort i større grad enn i hverdagen ellers, og vår ritualiserte oppførsel kan hermed og dermed nøytralisere divergerende habitus og doxa. I dette smutthullet kan barnet med minoritetsspråklig bakgrunn finne sin vei inn i gruppefellesskapet – og det doble dilemma kan brytes.

Resultatene berører også, nokså preliminært, musikkksamlingens «*hvorfor og hvordan*»: det fysiske rommet, sangutvalget med repetisjon som en kjerne, den voksne rollemodellen og «*stemmeskam*» (Schei, 1998, 2011). Dette er momenter jeg returnerer til og fordypet meg i senere i prosjektet. Også Bourdieus begrepsforståelse av «*kapital*» er noe som kommer stadig sterkere inn i prosjektet med konseptet «*musikalsk kapital*» (Procter, 2004, 2011).

## Artikkel B

*Hva kan bidra til å oppnå OPERA-hypotesens E (positive emosjoner), R (lystbetonte repetisjoner) og A (frivillig oppmerksomhet) i sangsamværet i en barnehage hvor mange barn ikke har felles språk?*

En ny analyse av empiri fra masterarbeidet med utgangspunkt i OPERA-hypotesen (Patel, 2011, 2012), peker på at sangsamværet som jeg leder, oppfyller vilkårene E (positive emosjoner) og A (frivillig oppmerksomhet) i OPERA-hypotesen. Denne positive stemningen med felles fokus kan være med på å bidra til at fellesskapsfølelsen etableres, at alle barna deltar, og at det doble dilemma dermed brytes. I artikkel A nevner jeg det som her i artikkel B er vilkår R, lystbetonte repetisjoner. Dette framhever jeg som en sentral del av sangsamværets didaktikk i artikkel A. I artikkel B analyserer jeg vilkåret om lystbetonte repetisjoner videre og peker på tre ulike momenter: (1) at repetisjonene fører til at ord og setninger fra språket fester seg til minnet (2) at repetisjoner muliggjør deltakelse, og (3) at det kan virke som om de

voksne ikke har en bevissthet knyttet til den virkningen repetisjonen har på muligheten dette gir barna til å delta, uavhengig av språklig kapital.

Diskusjonen knyttet til dette siste punktet er denne artikkelens viktigste bidrag til prosjektet. Den peker mot at den voksnes væremåte i sangsamværet kanskje har større innflytelse på å skape en atmosfære i sangsamværet som bidrar til at det doble dilemma brytes, enn hva jeg opprinnelig har antatt. Denne erkjennelsen og det påfølgende selvkritiske blikket bidro til et skifte av undersøkelsesområde for prosjektet, noe jeg vil komme tilbake til senere i denne delen.

## Artikkel C

*Er det meg eller musikken?*

*Hva er i så fall «meg» og hva er «musikken»?*

*Hva slags kunnskaper, holdninger og ferdigheter ligger til grunn for min praksis?*

I denne artikkelen er det teoretiske speilet Small (1998) og hans konsept om «gestisk språk for biologisk kommunikasjon», Cross (2005) som løfter fram musikkens flytende intensjonalitet, og den kommunikative musikaliteten beskrevet av Malloch og Trevarthen (2009c). Analysearbeidet peker i retning av at den voksnes lærerforutsetninger spiller en signifikant rolle for kapasiteten til å skape et sangsamvær som er inkluderende sosialt på tvers av språkgrenser. Selve væremåten til den voksne er med andre ord en pregnant faktor for at sangsamværet skal kunne bryte det doble dilemmaet. Å verbalisere og operasjonalisere taus kunnskap knyttet til fungerende musikkpraksiser (som min egen), kan derfor vise seg å spille en mer avgjørende rolle enn å ene og alene oppfordre de voksne til å synge mer.

Svaret på det første spørsmålet er altså at det er både «musikken» – i kraft av de sosialiserende egenskapene som blant annet er løftet fram i artikkel A og B – men ikke minst er det også «meg» – i kraft av mine delvis tause lærerforutsetninger. «Meg» består med andre ord av både tause og artikulerede lærerforutsetninger. I artikkelen presenterer jeg fire slike lærerforutsetninger som til sammen utgjør de fire kategoriene fra selvstudien, og jeg løfter spesifikt fram to av dem. Disse er *Intentionally overlooking chaotic episodes/conflicts* (bevisst overse kaotiske episoder/konflikter), og *Deliberate use of voice and gestures* (tilsiktet

bruk av stemme og gester). Å overse kaoset innebærer at jeg ikke griper inn og løser små konflikter som dukker opp underveis og at jeg også tillater barna å komme og gå som de vil innenfor sangsamværet. De kan også velge å sitte (eller stå) utenfor ringen jeg danner som det fysiske utgangspunktet for sangsamværet. Å bruke mitt gestiske språk innebærer at jeg kommuniserer med barna i stor grad ved hjelp av ansiktsmimikk og kroppsgester. Dette gjelder både når jeg skal markere overganger mellom sanger og regler, når jeg henvender meg til barna (både de i og utenfor ringen), og når jeg synger sangene/reglene. Disse to kategoriene bygger i stor grad på mitt ståsted innenfor kommunikativ musikalitet og musicking, hvor det å musisere sammen ikke dreier seg om å skape et produkt (eller et «kunstverk»), men at det er samværet i seg selv som står i fokus, dette uten at musikken blir enten et mål eller et middel.

I tillegg peker resultatene av analysene og drøftingen i denne artikkelen mot at en stor del av årsaken til at jeg klarer å benytte meg av disse lærerforutsetningene, er det jeg benevner som min «musikalske trygghet» (som jeg på engelsk kaller *musical confidence*). Den musikalske tryggheten fører blant annet til at jeg kan heve meg over den angsten for kaos som ofte er tilstedeværende hos de voksne i barnehagen, og i stedet stole på sangens iboende krefter til å fange oppmerksomheten og skape samhold. Den leder også til at jeg behersker og vet å benytte meg av og stole på mitt gestiske språk i mine henvendelser til barna. Slik er også min musikalske trygghet én av mine lærerforutsetninger. Som et forsøk på å samle beskrivelsen av denne sammenflettingen av «meg» og «musikken» som presenteres i denne artikkelen, lanserer jeg til sist begrepet *musicthood*.

## Artikkel D

*Hva kan være viktige aspekter i et strukturert og ritualisert sangsamvær som kan forsterke eller svekke barns rett til medvirkning?*

Det teoretiske rammeverket i denne artikkelen, er Dissanayakes (2008, 2014) *Artification Hypothesis* og konsept om ritualisering, Smalls (1998) teorier om ritualer samt forståelser av barns rett til medvirkning presentert av Bae (2009) og Eide et al. (2012). Dette sistnevnte omfatter bl.a. barns muligheter til å bli inkludert, til å involvere seg og til å delta i fellesskapet.

Ut fra dette peker resultatene mot at et strukturert og ritualisert sangsamvær kan bidra til å forsterke barns rett til medvirkning i ei gruppe barn hvor ikke alle har felles språk. Dette skjer i kraft av at den ulike sosiale og kulturelle kapitalen, all den tid språket ikke er en valuta for å forhandle om strukturen på sangsamværet, blir nøytralisert. I tillegg, når ritualet er etablert, kan det virke som om barna opplever det som enklere å bli med i sangsamværet siden de vet hva som skal skje og er i stand til å delta. En ritualisert væremåte forsterker også muligheten for deltakelse siden den overdriver, tydeliggjør, repeterer og forenkler kommunikasjonen om hva som skal skje. Slik etableres en kommunikasjonskanal på siden av det talte språket som alle barna kan koble seg på, uavhengig av språklig kompetanse, sosial eller kulturell kapital.

Det framgår av resultatene at en signifikant forutsetning for barnas deltakelse er frivilligheten. Dette impliserer at til tross for den faste strukturen og ritualiseringen, bør det også være rom for kategorien «evnen til å overse kaos». Strukturen er dermed en indre struktur, som kontrast til ytre struktur (Eide et al., 2012), hvor førstnevnte kan dreie seg om selve ritualiseringen av sangsamværet, mens sistnevnte kan handle om at barna skal sitte på plassene sine i ringen. I følge analysene og drøftingen kan det synes som om denne kaos/struktur-forbindelsen er én av nøklene til å forsterke barns rett til medvirkning i sangsamværet i ei gruppe barn hvor ikke alle har felles språk. Når ritualet er etablert og barna står fritt til å komme og gå som de selv måtte ønske innenfor dette ritualet, kan det oppstå et tredje rom, *a third space* (Wang, 2004), som kan lede til nye muligheter for forståelse og tilegnelse av ny kunnskap.

## 4.2.2. Samlet resultat basert på artiklene

Jeg har nå forberedt presentasjonen av det samlede resultatet som svarer på hovedproblemstillingen. I artikkel C presenterte jeg fire kategorier basert på selvstudien som ble analysert og videreutviklet i henholdsvis artikkel C og D, med unntak av kategori 4. Disse kategoriene er det første preliminnære svaret på hovedproblemstillingen:

- (1) Intentionally overlooking chaotic episodes/conflicts
- (2) Deliberate use of voice and gestures
- (3) Structure
- (4) The physical surroundings

Disse fire kategoriene er her på engelsk siden de opprinnelig ble presentert i engelskspråklige artikler. Å skulle oversette dem til norsk i denne kappen førte med seg nye ordvalg. Disse ordvalgene er basert på refleksjoner jeg har gjort i etterkant knyttet til kategoriene og hva det er de representerer i relasjon til hovedproblemstillingen hvor jeg spør etter *væremåter* hos den voksne som kan ha verdi. Jeg har derfor videreutviklet de noe. I denne videreutviklingen ligger det derfor et nytt analyselag selv om kategoriene ikke er endret som sådan. På grunn av denne videreutviklingen er det de norskspråklige kategoriene jeg tar med meg i den videre teksten.

Svaret på hovedproblemstillingen ut fra resultatet i artiklene er dermed:

Følgende væremåter hos den voksne kan ha verdi for at et samsamvær hvor flere barn har minoritetsspråklig bakgrunn kan bli en arena som tilbyr fellesskap :

- (1) Anerkjenne og skape et rituale
- (2) Tolerere kaos
- (3) Gjøre bruk av sitt gestiske språk
- (4) Anerkjenne rommets scenografi og melodi

Jeg ønsker å presisere at disse fire væremåtene på ingen måte er de *eneste* fire væremåtene som kan ha verdi i forhold til problemstillingen. Jeg anser derfor ikke disse kategoriene for å være utfyllende.

## Utdyping av de fire kategoriene

Ut fra den engelske versjonen har jeg i den norske videreutviklingen valgt å bytte om på rekkefølgen de presenteres i. Dette er, i tillegg til ordvalget, en del av det nye analyselaget. Jeg mener dette bedre tegner et bilde av at det indre hierarkiet mellom de fire kategoriene slik jeg ser det. Dette forklarer jeg på følgende måte:

Ritualet er grunnstammen. Det er denne kategorien jeg har viet mest oppmerksomhet i analysearbeidet i artiklene, både gjennom framhevingen av repetisjoner (artikkel A og B) og gjennom teorier knyttet til ritualet og ritualiseringens plass i musikkpraksisen (artikkel C og D).

Som nummer to følger toleransen for kaos. Denne er tett knyttet sammen med ritualet i det jeg kaller kaos-struktur-forbindelsen (artikkel D). Jeg opplever at formuleringen «tolerere kaos» forteller noe mer om den voksne enn den engelske (her oversatt til norsk): «bevisst overse kaotiske episoder/konflikter». Å tolerere noe kan i mine øyne signalisere en aksept og en anerkjennelse for en situasjon eller en person som er annerledes. Vi rommer den, selv om den er annerledes. Å bevisst overse noe, kan tilsvarende signalisere en underkjennelse av en situasjon eller en person som er annerledes. Jeg ønsker å signalisere en aksept for et opplevd kaos, og en anerkjennelse for hvorfor kaoset kan være en nødvendighet. Dette diskuterer jeg i artikkel C og D, selv om jeg der bruker det første engelske uttrykket.

Å gjøre bruk av sitt gestiske språk er en del av det å skape et rituale – som altså også innebærer å tolerere kaos. Dette er derfor satt som nummer tre. Her har jeg beholdt den opprinnelige formuleringen i stor grad selv om den norske oversettelsen tillater meg å omformulere det til «gestisk språk» i stedet for «voice and gestures». Dette gir en samlet betegnelse på noe jeg opplever som et viktig moment i den voksne væremåten; hvordan vi påvirker våre omgivelser med hvordan vi er til stede i rommet med kroppen og stemmen vår. Denne kategorien bearbeider jeg i hovedsak i artikkel C.

Den siste kategorien, å anerkjenne rommets scenografi og melodi, har fått den største endringen hva angår ordlyd. Denne kategorien har jeg ikke behandlet innenfor tidsrammen for dette prosjektet, også fordi jeg anser de tre første kategoriene for å i større grad være knyttet til meg og min musikkpraksis enn kategori fire. Samtidig – og som den kraftig bearbejdede ordlyden avslører – så er dette en kategori jeg like fullt har gjort meg mange tanker om. Metaforene «rommets scenografi» og «rommets melodi» har jeg lånt fra Hansson et al. (2005). Jeg opplever at dette peker mot to sider: hva rommets innredning og stemning kan uttrykke angående hva rommet kan brukes til og hva slags handlinger det inviterer til, og – ikke minst – en holdning og anerkjennelse hos den voksne om at rommet har sin egen melodi og scenografi. I dette ligger det en form for musikalitet, noe som vil komme tydeligere fram når jeg i neste kapittel vil løfte disse kategoriene opp i det endelige resultatet for PhD-prosjektet.

Om jeg sammenlikner disse fire kategoriene med Dahlbäck (2011) som har sett på ulike aspekter som kan føre til økt deltakelse hos alle i musikk- og språkaktivitetene hun utførte, og som kan sies å være hennes utpekte væremåter, nevner hun bl.a. variasjon, repetisjon, struktur og pedagogisk differensiering. Dette er ikke svært ulikt mine resultater. «Variasjon» kan være ekvivalent til det jeg benevner som å gjøre bruk av sitt gestiske språk, «repetisjon» og «struktur» til å anerkjenne og skape et rituale, og «pedagogisk differensiering» til både å tolerere kaos, gjøre bruk av sitt gestiske språk og å anerkjenne og skape et rituale. På denne måten bekrefter jeg Dahlbäck's funn, og hennes studie underbygger kategoriene som jeg presenterer.

### 4.2.3. PhD-prosjektets resultat

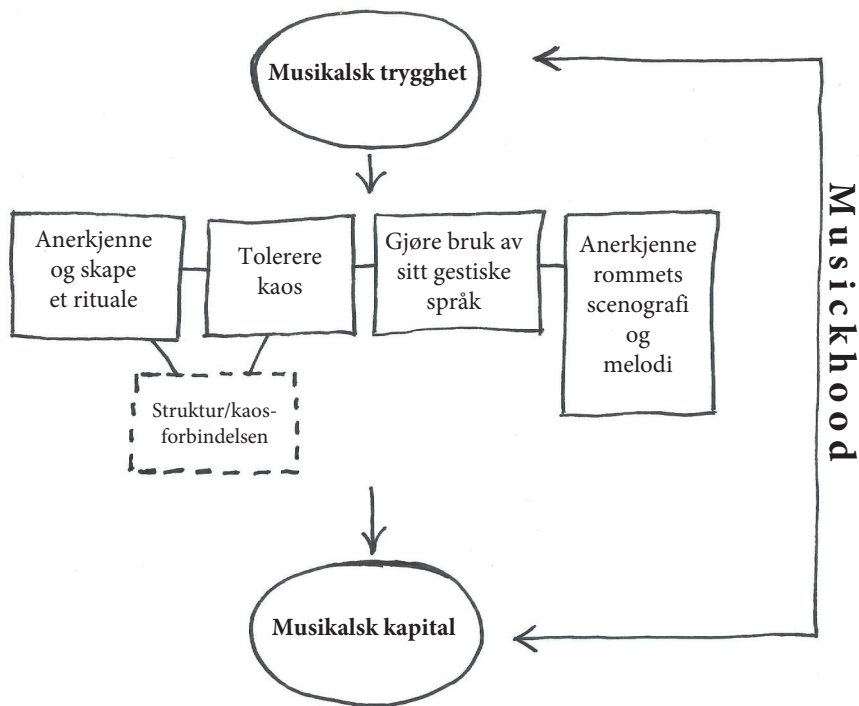
Jeg har nå fire kategorier som representerer fire av væremåtene hos den voksne som jeg anser kan ha verdi ut fra hovedproblemstillingen. I tillegg drøfter jeg i artikkel B nødvendigheten av det jeg kaller musikalisk trygghet (*musical confidence*). Her argumenterer jeg for at dersom jeg skal kunne benytte meg av mine lærerferdigheter (*musical skills*), som blant annet altså er de fire kategoriene fra resultatene, så er musikalisk trygghet en forutsetning. Jeg vil nå bringe dette begrepet tilbake og sette det i sammenheng med de fire kategoriene. Hvor passer det inn? I artikkel B argumenterer jeg for at musikalisk trygghet er en forutsetning for at jeg skal



kunne ta mine lærerferdigheter i bruk. Jeg plasserer derfor begrepet «musikalsk trygghet» over de fire eksisterende væremåtene med en pil som peker ned mot dem.

Når jeg reflekterer over disse væremåtene, ser jeg at de til sammen utgjør en del av vår sosiale kapital: vår evne til å være sammen og å skape et fellesskap, slik jeg undersøkte i artikkel A med Bourdieu som teoretisk tolkningsramme. Men den sosiale kapitalen som disse væremåtene representerer kan tolkes som en mer spesifisert form for sosial kapital enn slik Bourdieu definerte det, nærmere bestemt som musikalsk kapital. Vi må da forstå musikalsk kapital som en del av vår sosiale kapital (Procter, 2004, 2011), ikke som vår kulturelle kapital (Bourdieu, 1984). Jeg setter derfor begrepet «musikalsk kapital» under de fire eksisterende væremåtene for å synliggjøre at dette til sammen utgjør vår musikalske kapital.

Jeg får da denne modellen:



Figur 3 : PhD-prosjektets resultat

I modellen (se figur 3) er de fire kategoriene fra selvstudien plassert i firkantede bokser. Dette symboliserer at de er på samme nivå til tross for den hierarkiske strukturen dem i mellom som tidligere gjort rede for. Det som muliggjør anvendelsen av disse kategoriene, er den musikalske tryggheten. Det er denne som motvirker at jeg føler meg for eksempel bundet eller ubekvem mens jeg leder sangsamværet. Dette kommer jeg tilbake til. Under kategoriene peker pilen mot musikalsk kapital. Dette angir at alt dette som står over, er en del av vår musikalske kapital. Jeg har også tegnet inn struktur/kaos-forbindelsens plassering i forhold til kategoriene siden den er et viktig funn i arbeidet, men ikke en egen kategori i relasjon til hovedproblemstillingen.

Men – for å kunne nyttiggjøre seg av og bruke den musikalske kapitalen så trenger man å inneha musikalsk trygghet (jf. Kulset, 2016). I modellen har jeg derfor tegnet en pil mellom musikalsk trygghet og musikalsk kapital som antyder at disse to er gjensidig avhengige av hverandre: musikalsk trygghet vil kunne gi musikalsk kapital, og musikalsk kapital vil kunne gi musikalsk trygghet. Denne gjensidige forbindelsen kaller jeg *musicickhood*. Dette begrepet vil jeg utdype i drøftingen.

Begrepene musikalsk trygghet og musikalsk kapital, rommer og beskriver de fire væremåtene som i modellen er markert med firkanter. Jeg vil derfor definere disse to begrepene slik jeg forstår dem før jeg starter drøftingen.

## Musikalsk trygghet

I begrepet «musikalsk trygghet» (som jeg på engelsk har kalt *musical confidence*) legger jeg det å stole på sin egen evne til å kommunisere musikalsk med omverdenen uten å inneha et for selvbevisst blikk som fører til at man vurderer sitt eget musikkuttrykk utenfra som en ferdighet som er bra eller ikke bra (Kulset, 2016). Det er i stedet selve kommunikasjonen, musikkpraksisen og det som skjer mellom og i menneskene som deltar i den, som er i fokus. Musikalsk trygghet – slik jeg bruker begrepet – handler om en holdning som kan forløse ferdighetspotensialet i hver enkelt og løfte det ut av perspektivet om «være flink til å synge» eller «kunne spille et instrument» (Hallam, 2006: 47 f.), og inn i musikalitetsperspektiver som *musicicking* (Small, 1998) og kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen, 2009c).

Basisen for å oppnå musikalsk trygghet er med andre ord å omfavne en annen musikalitetsdiskurs enn den mer ferdighetsorienterte musikalitetsdiskursen som har vært rådende i vår vestlige kultur (Blacking, 1973; Honing et al., 2015) – og som i barnehagens praksisfelt (muligens også enkelte steder i academia) mange steder fremdeles er den gjengse oppfatningen (Ehrlin, 2012; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Ericsson & Lindgren, 2012).

Når jeg i det følgende snakker om en «ferdighetsorientert musikalitetsdiskurs» eller «et ferdighetsfokus» mener jeg både det som er påført vedkommende av vedkommende selv i form av et selvbevisst blikk og ens egne kulturelle oppfatninger om musikalitet, herunder sin egen kulturs oppfatning av musikalitet, og også det som påføres av læreren i form av krav til for eksempel gitarspilling eller å synge fint nok.

Det er forsket mye på musikalsk (u)trygghet blant profesjonelle utøvere (se f.eks. Kenny, 2011; Vaag et al., 2016), men svært lite blant andre som er forventet å musisere i sitt yrke, som for eksempel voksne i skole og barnehage. Denne tråden tar jeg opp igjen i drøftingen.

## Musikalsk kapital

Procter (2004, 2011) definerer musikalsk kapital som en del av vår sosiale kapital, og i dette ligger det at musikalsk kapital øker vår evne til å være sammen med andre – og vår tilgang til å være sammen med andre. Han snakker om at vi kan få større kapasitet til å forbli i dette samværet med andre – til å bli i grooven – gjennom vår musikalske kapital. I følge Keil og Feld (1994) kan en groove bare skje innenfor en musikalsk kultur, fordi det avhenger av å gjenkjenne og være i stand til å delta i «følelsen» av musikken. Å komme seg inn i grooven handler både om å finne seg til rette i det relasjonelle rommet for interaksjonen og det medfølgende rommet for musikken (Ansdell & Pavlicevic, 2004: 85). Å skape denne grooven mener jeg henger nært sammen med væremåten å tolerere kaos: grooven kan bidra til å forhindre at den voksne stadig vekk avbryter samsamværet (eller altså grooven) for å ordne opp i små konflikter. Men å skape grooven henger også sammen med evnen til å benytte seg av sitt gestiske språk og av å skape en ritualisering. Det gestiske språket kommuniserer med alle uavhengig av språklig kompetanse, og ritualiseringen muliggjør deltakelse for alle. Alle blir på denne måten gitt muligheten til å finne seg til rette i det relasjonelle rommet både for interaksjonen og for musikken.

Musikalsk kapital handler med andre ord om å gjøre bruk av sin musikalitet til å kunne være sammen gjennom musisering, ikke primært til å skape et flottest mulig kunstverk, og at det slik kan skapes et fellesskap gjennom selve musikkpraksisen. Når jeg i artikkel B snakket om mine lærerferdigheter (*musical skills* i engelsk språkdrakt) så kan dette anses som en del av min musikalsk kapital. Det er her et viktig poeng å differensiere mellom Bourdieus plassering av musikalsk kapital som hovedsakelig kulturell kapital. Hos Bourdieu vil ens musikalske kunnskap, ferdighet og smak bidra til ens kulturelle kapital som igjen har innvirkning på din sosiale posisjonering (Bourdieu, 1984). Han omtaler ikke musikken som bidrag til økt sosial kapital i form av økt evne til å omgås andre på det aktuelle feltet. Det er altså to ulike måter å anse musikalsk kapital på, hvor den ene ikke utelukker den andre (musikere kan ha både økt kulturell og økt sosial kapital på bakgrunn av sitt virke, men det tilhører en annen diskusjon), men her i denne teksten er det som sosial kapital at den musikalske kapitalen opptrer.

Dersom vi godtar premisset om at musikalitet er en medfødt egenskap ved mennesket, så følger det også at vi alle er født med en potensiell musikalsk kapital. Om vi videre anser at denne musikaliteten må læres og kultiveres på lik linje med språket, så indikerer dette at selve kultiveringen, med andre ord det kulturelle musikalitetssynet du vokser opp med, spiller en stor rolle for hvordan (og om) man tar sin musikalske kapital i bruk. Å framkalle musikalsk trygghet hos noen kan derfor bl.a. handle om å bidra til gjenoppdagelsen av allerede eksisterende musikalsk kapital: evnen til å være sammen med andre gjennom et musiserende fellesskap. I stedet for å ha et fokus på *barns musikalske utvikling*, blir fokuset slik jeg ser det på denne måten i stedet satt på *voksnes musikalske gjenutvikling*. Dette kan blant annet innebære en repareringen av det Procter (2011: 254) kaller «en ødelagte kommunikativ musikalitet», som i følge han kan gjenopprettes gjennom å få tilgang til og tilegne seg musikalsk kapital.

Jeg har nå lagt fram hva jeg legger i begrepene musikalsk trygghet og musikalsk kapital, som altså til sammen muliggjør og favner de fire kategoriene jeg har beskrevet fra resultatet. Jeg vil nå løfte disse videre i drøftingen.

## 4.3. Drøfting

I denne drøftingen fokuserer jeg på de tre begrepene fra resultatene som beskriver de fire væremåtene fra et metaperspektiv, nemlig musikalsk trygghet, musikalsk kapital og musickhood. Jeg forlater nå meg selv og min praksis som undersøkelsesobjekt og forsøker å se videre til de voksne i barnehagen og deres mulighet for å kunne finne fram til og ta i bruk væremåtene jeg har presentert i resultatene. Drøftingen vil bidra til å belyse kappens tema: Dersom det å synge og musisere er en universell egenskap ved mennesket, hva kan forklare at det ikke er mer til stede hos voksne som omgås små barn i sitt yrke?

Som et omdreiningspunkt for drøftingen, henter jeg fram konseptet om «barndomsbruddet» (Bjørkvold, 2014). Barndomsbruddet representerer i denne teksten eksistensen av en følelse og en oppfatning av å ikke mestre det å skulle musisere, en erkjennelse som har vokst fram i løpet av livet som motvekt til den kommunikative musikaliteten vi er i besittelse av som menneskeart (Malloch & Trevarthen, 2009c). Med begrepene musikalsk trygghet og musikalsk kapital som speil, vil jeg løfte fram temaer som kan være med på å bidra til barndomsbruddets eksistens, og som kan bidra til at det repareres – eller opphører å eksistere.

Jeg starter drøftingen med det motsatte av musikalsk trygghet, nemlig det jeg kaller musikalsk utrygghet. Dette leder meg til en selvkritisk refleksjon knyttet til det jeg kaller «bruddet» i PhD-prosjektet. Jeg bringer også inn drøftingstemaene «det selvbevisste blikket» og «kunnskap om og aksept for ulike ferdighetsnivå», før jeg samler trådene i teorien om musickhood.

### 4.3.1. Musikalsk utrygghet

En person som innehar musikalsk trygghet har «overlevd» barndomsbruddet. Med dette mener jeg at vedkommendes syn på egen evne til å musisere ikke er (for) negativt preget av den ferdighetsorienterte musikalitetsdiskursen som sier at musikalitet er knyttet til å kunne mestre et instrument eller synge «pent» (Hallam & Prince, 2003). Men i følge bl.a. Ehrlin (2012) og Heyning (2011), bærer mange pedagogstudenter nettopp på en holdning om at

musikalitet er en begavelse knyttet til ferdigheter innen det å kunne spille, synge pent eller lese noter, og at denne kan synes vanskelig å få bukt med. Denne motsatsen til musikalsk trygghet – musikalsk utrygghet – utspilles når barndomsbruddet er et faktum. Vist uttrykker det på denne måten: «Det [gamle synet på musikalitet som forbeholdt noen få] skaper både unødig prestasjonsangst, unødig vegring mot utvikling og en merkelig aksept for manglende kompetanse». (2014: 44, min klamme).

Ericsson og Lindgren (2012) beskriver som tidligere nevnt i del 1, også denne aksepten for manglende kompetanse blant barnehagelærere og barnehagestudenter. De sier at det som opprinnelig kunne ha vært en skjult agenda for å dekke over egne bristende kunnskaper i musikk, etter hvert framstår som en betydningsfull lærerkompetanse. Dette eksemplifiserer de med utsagn fra barnehagelærerstudenter slik som «jag säger till dem [barna] att jag inte är speciellt begåvad i musik» (ibid.: 58). Dette framstilles av studentene som en væremåte som kan bidra til at barna skal føle seg trygge i det musikalske uttrykket. De mente at dersom de selv løfter fram sine egne bristende ferdigheter, så vil dette inspirere barna til å vise samme (u)trygghet – som om barna også innehar tilsvarende bristende ferdigheter og syn på musisering som noe flaut og vanskelig. Jeg opplever det som både oppsiktsvekkende og urovekkende dersom den aksepterte diskursen blir at det er pedagogisk klokt å uttrykke overfor barna at man ikke har noen kompetanse i musikk. Man kan spørre seg hvordan slike holdninger i det hele tatt kan vokse fram hos studenter under utdanning.

En naturlig konsekvens av denne situasjonen er at det må stilles spørsmål til ferdighetsaspektet i musikkopplæring av barnehagelærere (og lærere) under utdanning. Hvor mye bidrar ferdighetstrening til økt følelse av å ikke mestre? Eller som Vist (2014a) formulerer det: til en unødig vegring mot utvikling? For å illustrere dette gir jeg ordet til barnehagelæreren Ingrid som i det kvalitative intervjuet knyttet til selvstudien, selv kommer inn på musikkundervisningen hun fikk under utdanning:

(...) veldig fokus på dette med gitarspilling og antall sanger vi skulle lære oss, at jeg mistet litt av gleden. Men heldigvis har jeg funnet den igjen etterpå. Jeg ser at barna setter pris på det. Men under utdanning så var det at du skulle lære deg å spille og synge sangene riktig. Det handlet om et ferdighetsnivå. Og for meg så ble det litt feil.

Det ble litt nedtur, jeg hadde jo ikke sjans til å lære meg å spille gitar på den korte tida. Egentlig så kunne det ha vært så mye enklere.

Ingrid beskriver her noe som svært mange barnehagelærere har betrodd meg opp gjennom årene: en økt følelse av å *ikke* mestre musikken *på grunn av* musikkopplæringen under utdanning. Men må ikke musisering også til en viss grad kultiveres, altså læres, på lik linje med språket? (Bannan & Woodward, 2009: 467). Hva skjer om vi «overlater» vår musisering til et syn på musikalitet som et medfødt trekk ved det å være menneske (Dissanayake, 2000, 2008), og glemmer – selv om vi kan støtte dette synet – at det også tilhører den delen av menneskelivet som kultiveres? Akkurat her vil jeg trekke fram det tidligere omtalte «bruddet» i PhD-prosjektet. Bruddet skjedde nettopp fordi jeg innså at jeg hadde ignorert denne kultiveringen av musikalitet i for stor grad. Jeg hadde oversett de mulige årsaksforklaringene til at den voksnes musikalske utrygghet kunne bli omgjort til musikalsk trygghet. Jeg hadde overlatt for mye til min egen forforståelse om at musikalitet er en medfødt kapasitet som bare kan «vekkes til live» i hver enkelt, og aller helst gjennom å få positive opplevelser knyttet til musikkpraksis. På denne måten hadde jeg oversett innflytelsen den kultiverende – opplærende – delen av musikkpraksisen faktisk spilte. Jeg fryktet ferdighetsfokuset i så stor grad at jeg ikke engang forholdt meg til mine egne ferdigheter. Jeg måtte derfor stille kritiske spørsmål til egen forskning så langt.

### 4.3.2. «Bruddet» og selvkritikk

I artikkel B analyserte jeg empiri fra masterarbeidet med utgangspunkt i OPERA-hypotesen (Patel, 2011, 2012) som gir fem vilkår for at språktilegnelse skal kunne få nevrologiske fordeler av at vi musiserer. Analysen jeg utførte hadde fokus på de tre vilkårene «økte positive følelser», «frivillig oppmerksomhet» og «lystbetonte repetisjoner» (operaens *E emotion*, *R repetition* og *A attention*). Til tross for at jeg mot slutten av artikkelen stiller spørsmål ved innflytelsen den voksnes væremåter har for at dette skal kunne oppstå, er ikke dette kritiske perspektivet noe som ellers preger analysene eller drøftingene i artikkelen. Sammen med tilbakemeldingene fra barnehageansatte og grunnskolelærere på kurs og foredrag jeg holdt om at «det er du, ikke bare sangen», måtte jeg se kritisk på meg selv både som praksisutøver og forsker. Hva var det egentlig som hadde frambragt OPERA-hypotesens E, R og A og brutt det doble dilemmaet? Var det i hovedsak sangen, slik jeg fram til nå hadde

forfektet? Eller var det noe som pekte mot at det ikke nødvendigvis bare var sangen i seg selv, men også lærerens tilrettelegging av sangsamværet? Kunne det i så fall også medføre riktighet at denne «læreren» spesifikt var meg selv?

Jeg gikk tilbake til empirien fra masterarbeidet og leste de kvalitative intervjuene med nytt blikk. Én av de voksne sier blant annet om å lede et sangsamvær at: «Før var det ikke lystbetont, det har det blitt nå» (Kulset, 2015a: 76). Der jeg tidligere tenkte «så bra at hun har blitt tryggere!», tenkte jeg nå: «hva har bidratt til denne endringen i henne?» Selv om det å synge sammen både kan fungere som en *ice-breaker* (Pearce et al., 2015), fremme prososial oppførsel (Kirschner & Tomasello, 2010) og tilhørighet (Pearce et al., 2016; Rabinowitch et al., 2013), stilte jeg meg nå likevel kritisk til hvorvidt denne følelsen av økt mestring og positive følelser knyttet til sangsamværet kunne være fasilisert av sangen alene. Kunne årsaken også – eller heller – være at hun hadde lært måter å lede sangsamværet på ved å delta i mine sangsamvær i flere måneder? Hadde jeg ikke også forklart personalet noen av mine grunnleggende didaktiske prinsipper og dermed lært dem deler av min (kanskje til og med delvis tause) kunnskap som en erfaren musikk lærer?

En annen voksen fra samme datamateriale uttaler: «Men da du kom inn og viste oss, da kom formidlinga, da kom gleden, da kom stemmen fram, volumet på stemmen – og dramaturgien. Og da ble det musikk, ikke bare at vi synger den og den sangen» (Kulset, 2015a: 84). Hva om OPERA-hypotesen ikke utelukkende bekreftet mine tidligere funn, men også - og enda viktigere - pekte mot noe annet; viktigheten av *meg selv og min praksis* for at de positive virkningene av sangsamværet skulle kunne utløses? OPERA-hypotesen legger tydelige (nær bastante) metodiske og didaktiske føringer gjennom sin E, R og A: musikken må vekke positive emosjoner, i musikken ligger det naturlige muligheter for lystbetonte repetisjoner, og musikken kan virke som en naturlig oppmerksomhetsskaper. Til tross for at alle disse vilkårene «virket» under mine sangsamvær (Kulset, 2015a), innså jeg nå at det ikke dermed lå en automatikk i at de ville «virke» på samme måte med andre voksne. Sangsamværet kunne være verktøyet, men det var jeg som svingte kosten. I følge DeNora (2000) har ikke musikk sosialiserende kraft i seg selv. Den kan bare tilby sin kraft på grunnlag av hvordan den tas og brukes. Nettopp hvordan den voksne forholder seg til dette, at musikken må tas og brukes – og ikke minst hvordan den voksne er *i stand til* å forholde seg til dette – utkrystalliserte seg som det området som det var verdt å studere nærmere i dette prosjektet, mer enn *at* det skjer.



Å være i stand til å forholde seg til dette og dermed også være i stand til å frambringe de positive virkningene som et sangsamvær kan medføre, er en del av det jeg kaller musikalsk trygghet. Sitatet fra den voksne i det foregående avsnittet, peker mot en tidligere musikalsk utrygghet som nå har blitt endret til musikalsk trygghet. Hvorfor føler vedkommende at hun er bedre i stand til å benytte seg av sin musikalske kapital nå enn før mitt fire måneder lange feltarbeid i barnehagen? Hva er det som har gjort henne bedre i stand til å forholde seg til de mulighetene musikken og sangsamværet gir gruppa?

I samme intervju sier hun: «Vi har sett at musikksamling egentlig kan være ganske lett, fordi vi har sett deg ha det så mange ganger. (...) Vi har også sett måten du bygger opp samlingene dine på, med sangene og reglene du bruker» (Kulset, 2015a: 77). Hva har hun lært av å overvære min praksis og som jeg kanskje har undervurdert betydningen av? Og mest sentralt i denne sammenhengen: kan hun gjennom å observere og delta i min praksis og deretter herme etter meg, ha ervervet en ny følelse av mestring, og gjennom dette – og ikke gjennom sangen per se – ha fått et nytt syn på seg selv som musiserende og musikalsk individ? I så fall ble det avgjørende å finne ut hva det er jeg selv gjør, for å vite hvordan det er jeg «kultiverer» andres musikalitet og åpner opp for en gryende økt musikalsk trygghet, slik den voksne i dette intervjuutdraget forteller. Arbeidet med og den påfølgende selvkritikken av artikkel B førte dermed dette prosjektet videre, mer spesifikt mot en økt bevissthet på og søken etter en forståelse av den voksnes (manglende) evner til og syn på egne (manglende) evner til musisering.

At den musikalske utryggheten kan bli vekslet inn i en økende musikalsk trygghet, er altså målet. For å studere den musikalske utryggheten i en amatørsammenheng nærmere, vil jeg trekke fram to temaer som jeg anser som hemmende for musikalsk trygghet, og som således bidrar til barndomsbruddet. Jeg har valgt å kalle disse «det selvbevisste blikket» og «kunnskap om og aksept for ulike ferdighetsnivå».

### 4.3.3. Det selvbevisste blikket

Evnen til å unnsnippe det selvbevisste blikket er en vesentlig komponent i musikalsk trygghet. I studien som pekte på hvordan det å synge sammen bidrar til økt nivå av oxytocin og tilsvarende senket nivå av kortisol, oppdaget forskerne en markant forskjell på amatørsangere og profesjonelle sangere (Grape et al., 2003). I stedet for en forhøyning i nivået av oxytocin, så man hos profesjonelle sangere en økning i kortisolnivået, noe forskerne mente hadde sammenheng med stress og nervøsitet knyttet til et ferdig produkt som skulle framføres (og vurderes av publikum). Også Fancourt et al. (2015) viste hvordan stressopplevelsen økte (og dermed ødela for en eventuell positiv effekt av oxytocin) når man er bevisst på at man skal synge foran et publikum. Dette betyr at sang kan, avhengig av individuelle egenskaper og sammenhengen det foregår i, også oppfattes som en stressende opplevelse, noe som også støttes av Abril (2007). Tatt i betraktning Schei (1998, 2011) sin forskning på «stemmeskam», kan man gå ut fra at mange opplever det som stressende å synge nettopp med tanke på det ferdige produktet som skal framføres foran et publikum.

For de voksne i barnehagen kan både barna, kolleger og foreldre oppfattes som «publikum». Noen skiller også mellom barn og voksne på egen avdeling og de fra andre avdelinger, noe for eksempel denne barnehagelæreren gir uttrykk for på følgende måte: «Jeg blir flau og nervøs når jeg skal ha fellessamling, for da er det andre barn og voksne der enn de som normalt hører meg.»<sup>28</sup> Dersom det medfører riktighet at det er tanken på kvaliteten ved det ferdige produktet og tilstedeværelsen av et publikum (som skal vurdere om dette er bra eller ikke) som i stor grad bidrar til usikkerhet, nervøsitet og stemmeskam, kan et fokus på musikalitet som en medfødt egenskap ved menneskearten, bidra i positiv retning. Innenfor disse konseptene finnes ikke musikken som en ting eller et produkt som skal læres, huskes og deretter framføres, men som en måte å være sammen på som vi alle har i oss. Dermed kan man oppnå å fjerne ferdighetsfokus fra musikkfaget og flytte det ut av perspektivet om å bli vurdert av de andre som «flink til å synge» (som i de mest ekstreme tilfellene bare er barna i

---

<sup>28</sup> Sitatet er hentet fra en uformell skriftlig spørreundersøkelse jeg har utført blant 120 barnehageansatte over en periode på fem år i forbindelse med mine kurs i musikk hvor jeg bl.a. spurte om årsaker til hvorfor de følte det utfordrende å drive med musikk i barnehagen. Undersøkelsen er ikke en del av dette PhD-prosjektet, og jeg bruker her dette sitatet kun som illustrerende eksempel på drøftingstemaet.

barnehagen), og i stedet inn i musikalitetsperspektiver som musicking og kommunikativ musikalitet.

Dette er i svært liten grad adressert innen forskningsfeltet. Forskningskatalogen på dette er derimot fyldig i forhold til profesjonelle musikere og deres opplevelser av sceneskrekke og prestasjonsangst (se f.eks. Kenny, 2011). Hvordan hemmes voksne som jobber i barnehage av det samme fenomenet? De er også forventet å skulle musisere, kanskje til og med med et hemmende kultursyn på musikalitet i bagasjen. De Vries (2015), Heyning (2011) og Hennessy (2000) er noen av de få som peker på nettopp dette: å skulle musisere som lærer uten å være musiker. Imidlertid er dette forskning utført i skoler, og altså blant lærere som bl.a. underviser i musikk. En voksen i barnehagen er ikke nødvendigvis engang utdannet, og av de som er det, er det nok mange som kunne ha støttet Ingrid's uttalelser på s. 135. Vi trenger med andre ord å se nærmere på prestasjonsangst og stemmeskam blant voksne som har sin yrkeshverdag i barnehagen. De må kunne skape en musikkpraksis uten å vurdere seg selv og sine ferdigheter utenfra for hvorvidt de er bra nok eller ikke.

Ferdighetsfokuset (enten hos studenter eller lærere) kan med andre ord være et signifikant hinder for å inspirere til musikalsk trygghet fordi det lett fører til en hemmende selvbevissthet som minner lite om kommunikativ musikalitet og alle de prososiale fordelene det å synge sammen kan føre til.

Turino (2008: 26) presenterer konseptet om *participatory performance* og *presentational performance* som jeg finner hensiktsmessig å løfte fram i denne sammenhengen. I dette ligger at det ikke bare er gjennom framføringen foran et publikum (*presentational*) at man presenterer musiseringen, men også i ei gruppe hvor publikum og deltakere er én og samme gruppe (*participatory*). Det er ikke gitt at noen skal høre på og noen skal framføre for at det skal ha «gyldighet» som en framføring eller konsert. Om dette sier Davidson (2002) at å utøve musikk og å fremføre musikk kan sees på som to ulike ferdigheter, og at ikke alle har behov for eller trenger det offentlige fora for å drive med musikk. Et slikt perspektiv kan det være klokt å hente inn i musikkpraksisen hos voksne i barnehagen

#### 4.3.4.

### Kunnskap om og aksept for ulike ferdighetsnivå

Men til tross for at jeg deler synet på at musikalitet er en naturlig del av det å være menneske, så mener jeg like fullt at det er utilstrekkelig å gå ut fra at studentene har en indre ferdighet som kun skal vekkes til live når de for eksempel kjenner hvilken god følelse det gir å synge med andre. Selv om de kanskje kjenner det der og da, potensielt ene og alene frembragt av lærerens entusiasme og engasjement (noe som jo er ett av temaene i denne avhandlingen: «det er deg – ikke musikken»), og jeg er sikker på at det finnes en god del medrivende musikk lærere rundt omkring i Skandinavias lærerutdanninger), så betyr ikke dette at denne opplevelsen endrer studentenes oppfatning av seg selv som musikalske individer (jf. Ehrlin, 2012: 140). Mange kan ha et såpass anstrengt forhold til egen musikalitet (se f.eks. Heyning, 2011) at slike positive musikkopplevelser under utdanning ikke nødvendigvis vil kunne sette dype nok spor eller føre til store nok endringer til at studenten, når han eller hun er ute i arbeid, vil kunne musisere fritt uavhengig av allerede eksisterende kultur på den nye arbeidsplassen.

Lise setter ord på dette med den eksisterende kulturen i barnehagen og hvordan denne kan legge lokk på de kunnskapene du har som nyutdannet barnehagelærer: «Og mye av det visste jeg jo, spesielt det med å gjenta og gjenta. Men da jeg begynte her, tok jeg over de tradisjonene som hadde vært. Så det er dette med bevisstgjøring.» Den ferdig utdannede studenten må med andre ord ha med seg noe som kan overleve møtet med den eksisterende diskursen og kulturen på den nye arbeidsplassen. Kanskje må vedkommende også overbevise andre nye kollegaer med stemmeskam (Schei, 1998, 2011) om at de er musikalske nok til å synge og musisere. Da rekker det ikke med positive og kanskje dypt engasjerende musikkopplevelser under utdanning – vedkommende må ha et språk for å formidle sine holdninger til og kunnskaper om musikk. Dette støttes av Ehrlin og Wallerstedt (2014).

Dersom man tar utgangspunkt i begrepet «musikalitet» ut fra et sosialkonstruksjonistisk ståsted, at «musikalitet» reflekterer kulturelle, politiske, økonomiske og sosiale forhold ut fra konteksten av historie og kultur, tid og sted (jf. bl.a. Blacking, 1973), vil man også kunne legge grunnlag for refleksjoner omkring hvorfor og hvordan ferdigheter i musikk arter seg

ulikt – og for hvem. Å bidra til at studentene gjennom slike refleksjoner innser at hver og én sin kommunikative musikalitet er like mye verdt i barnehagesammenheng, kan være med på å understøtte utviklingen av musikalsk trygghet. Jeg ønsker å oppnå en situasjon der vi fratar studentene muligheten til å vurdere musikk som noe man kan eller ikke kan, men heller hjelpe dem til å ta innover seg en dyp forståelse av musikalitet som en medfødt evne hos alle mennesker, akkurat som at alle forstår hverandres kroppsspråk og tonefall. Det er *måten vi tar i bruk* denne musikaliteten på – hver ut fra sine forutsetninger, men dedikert – som jeg ønsker skal komme i fokus. Målet er å forløse ferdighetspotensialet i hver enkelt.

## Lærerutdanneres syn på studentenes musikalitet

Mange av oss som i dag forsker på og utdanner barnehagelærere i musikk, er selv utdannet innen en estetisk teoritradisjon med tanken om «kunstverket», om det uavhengige produktet som skal framføres korrekt, og hvor musikken ikke må være et middel for å nå et annet mål enn «den gode musikkopplevelsen». I så fall kan den – bevisst eller ubevisst, taust eller uttalt – bli oppfattet og betegnet som en forenklet eller lavere form for musikk eller musikkopplevelse. Holdhus (2013: 143) løfter fram dette ved å peke på hvordan både musikere og produsenter i Rikskonsertenes skolekonserter understreker at konsertene er et kunstnerisk produkt på egne premisser. Dermed, sier hun, posisjonerer de praksisen som kunstnerisk autonom. Denne kvalitetsoppfatningen og dens konsekvenser adresseres av Ehrlin (2015: 126 f.) som påpeker hvordan barnehageansatte som er kompetente i musikk og som tilbyr barna en hverdag med mange musikkopplevelser, likevel bærer på en forestilling om at det de gjør ikke ville ha blitt anerkjent som «ekte musikk» av musikkpedagoger. Her avdekkes en hierarkisk mekanisme som sier at dersom musikken også er et middel (for eksempel for å oppnå økt følelse av fellesskap uavhengig av språklig kompetanse), så vil den av utdannede musikere og musikkpedagoger anses som mindre verdt. Som jeg presenterte i teoridelen, så berører også Veblen (2012: 130) denne tematikken innen Community Music. Dette vil jeg komme tilbake til.

Oppfatningen av at det påvirker kvaliteten på musikken dersom den både er et mål og et middel (som også gir følger for synet på musikalitet), kan det være vanskeligere å fri seg fra enn vi som er utdannede musikere og musikkpedagoger kanskje selv tror. Kempe og West (2010: 48) henvender seg til denne problemstillingen og framsetter at én av årsakene til at vi

gjør (kanskje ubevisst) beholder ideen om musikalsk begavelse, er at det ligger både prestisje og makt i å inneha egenskaper som ikke alle andre har. Er det slik det er? Er det dette som gjør det utfordrende å se på studentene, som har det Vist (2014a: 44) beskrivende omtaler som «sprikende kompetanse», som potensielle medaktører i en kommunikativ musikalitet, hvert på sitt vis, akkurat slik som vi også uttrykker oss ulikt via verbalspråket? Makter vi å se forbi den kulturelt betingede oppfatningen vi har av musikk som et ferdighetsprodukt? Og ikke minst, klarer vi å sette ord på dette på en måte som gjør at det bidrar til at studentene våger å stole på sitt eget gestiske språk for biologisk kommunikasjon?

Vist (2014a: 44) peker på den stadig krympende satsningen på estetiske fag i barnehagelærerutdanningen og fastslår at dermed: «(...) gjør vi oss mer avhengige av hva studentene har tilegnet seg på andre arenaer i livet. Mon tro om den kompetansen tidvis spriker mer enn vi har lyst til å erkjenne?» Det er ikke til å komme bort fra at når vi samler studentene i musikkfaget, så vil kompetansen og troen på egen evne til musisering, sprike enormt. Årsakene til dette kan ligge både i oppvekst og i skolegang. Dette må vi, som Vist her peker på, erkjenne og forholde oss til. Imidlertid, ved å legge til grunn et syn på musikalitet som en medfødt evne på lik linje med språket – men at det som språk må kultiveres for å kunne uttrykkes – mener jeg at denne sprikende kompetansen ikke behøver å være et hinder i undervisningen.

Men dette innebærer i så fall at vi må akseptere og tolerere bristende og sprikende musikalske ferdigheter hos studentene. På den annen side, i en diskurs hvor musikalske ferdigheter per se ikke finnes, så vil det verken være mulig eller riktig å snakke om bristende ferdigheter. Hva er det da? Kan vi i stedet omformulere dette i tanke og praksis til teorien om musickhood?

### 4.3.5. Musickhood

#### Inngangspunkt: Community Music og samfunnsmusikkterapi

Gjennom konseptet om musikalsk trygghet og musikalsk kapital i en Community Music- (CM) eller samfunnsmusikkterapeutisk kontekst, kan vi kanskje finne en ny inngangsmåte til å se på musisering i barnehagen og musikalitet blant de voksne på, nemlig som fellesskapsmusikk.

Musisering i en CM-sammenheng kan sies å peke tilbake på musikkens mulige opprinnelige misjon hvor fellesskapet som oppstår er viktigere enn utførelsen. I en slik forståelse er balansen mellom den musikalske erfaringen og den sosiale erfaringen likevektig. Dette betyr ikke at musiseringen i CM-sammenhenger er av lavere kvalitet enn i andre musikalske sammenhenger, jf. Veblen (2012: 130), den er ganske enkelt annerledes. På denne måten mener jeg at CM-ståstedet kan bidra til å forfekte et syn på musikalitet og musikkpraksis som gjør at vi unngår situasjonen hvor manglende kompetanse og nedvurdering av eget musikalsk uttrykk blir ansett som normalen blant voksne som jobber i barnehagen (Ehrlin, 2012; Ericsson & Lindgren, 2012).

Pavlicevic og Ansdell (2009) illustrerer denne likevekten mellom den sosiale og den musikalske erfaringen på en god måte med sin modell for *collaborative musicing* som hører inn under samfunnsmusikkterapi/Community Music-diskursen (se figur 2 på s. 68 i denne kappen). I denne modellen tydeliggjøres det hvordan opplevelsen av å være deltaker både i det sosiale fellesskapet og i den musikalske praksisen er gjensidig avhengige av hverandre for at vi skal oppnå det de i modellen omtaler som *musical community*. Vi kan stille oss utenfor musikkpraksisen og kun anse oss for å være publikum, eller vi kan bli så opptatt av selve musiseringen (og hvordan vi utfører den) at vi ikke makter å ta innover oss et sosiale fellesskapet som kan oppstå. Det er i balansen mellom disse to at vi finner M-aksen i denne modellen.

M-aksen beveger seg fram og tilbake mellom det Pavlicevic og Ansdell (ibid.) kaller *core musicality* og *musical community*. I bunnen av M-aksen finner vi vår kommunikative musikalitet, selve kjernen (c). Her ligger den delen av vår musikalitet som kan sees på som en del av det å være menneske. Den trenger i følge bl.a. Dissanayake (2000) ikke annen kultivering enn at vi har én annen omsorgsperson rundt oss som kommuniserer med oss. Når vi følger M-aksen oppover, blir musikaliteten vår en stadig større del av den kulturen vi oppholder oss i, og tilsvarende preget av den. Barndomsbruddet skjer på et tidspunkt rundt punktet d, i overgangen når den kommunikative musikaliteten møter en tilstrekkelig nok stor del av en motstridende kulturell forståelse av musikalitet. Dersom vi godtar forskningen som sier at musikalitet er et medfødt trekk ved mennesket, så kan det også følge at også evnen til å inneha musikalsk kapital og musikalsk trygghet er en del av denne medfødte musikaliteten. Likevel strever mange voksne som jobber med små barn (barn som i stor grad befinner seg på

aksens punkt c og d) med å oppnå en ukomplisert bevegelse langs M-aksen. Spørsmålet blir, hvordan kommer vi oss til toppen av M-aksen, forbi barndomsbruddet?

Dette henger sammen med spørsmålet jeg stilte i starten av dette drøftingskapittelet: *Dersom det å synge og musisere er en universell egenskap ved mennesket, hva kan forklare at det ikke er mer til stede hos voksne som omgås små barn i sitt yrke?* Jeg mener at et mulig svar på dette ligger i at vi hittil ikke har klart å reparere eller forsere barndomsbruddet. Vi beveger oss i følge modellen for *collaborative musicing* fra den medfødte kommunikative musikaliteten over i et større fellesskap der samarbeid og synkronisering med flere står i sentrum. Her kommer kulturen vi tilhører inn i bildet, og det er her vi eventuelt stikker kjepper i våre egne hjul ved å fokusere i for stor grad på kulturelt betingede musikalske ferdigheter (Y-aksen), som kan føre til en hemmende selvbevissthet og som igjen kan lede til at vi går glipp av opplevelsen av det sosiale fellesskapet (X-aksen).

## En modell for musickhood

Denne likevekten mellom den sosiale erfaringen og musikalske erfaringen er noe jeg ønsker å løfte fram som vesentlig. Begrepet musikalsk kapital representerer nettopp denne likevekten. I følge Procter (2011) er det den musikalske kapitalen som muliggjør for oss å delta i grooven. Dette handler både om å kunne finne oss til rette i det relasjonelle rommet for interaksjonen (den sosiale erfaringen) og det medfølgende rommet for musikken (den musikalske erfaringen) (Ansdell & Pavlicevic, 2004: 85). Og for å skape eller tørre å gå inn i denne grooven (som voksne), i dette samspillet mellom sosial og musikalsk erfaring, trenger vi musikalsk trygghet.

Det er dette samspillet mellom musikalsk trygghet og musikalsk kapital jeg kaller «musickhood»<sup>29</sup>. Begrepet er ment å beskrive en tilstand som innebærer at man har både musikalsk trygghet og musikalsk kapital. I tillegg ligger det i stavemåten at Smalls (1998) teori om musicking er sentral. Musickhood er knyttet til ens lærerforutsetninger (Kulset, 2016) og dette sees her på som en sammensmelting av det Hanken og Johansen (2013: 52 ff.)

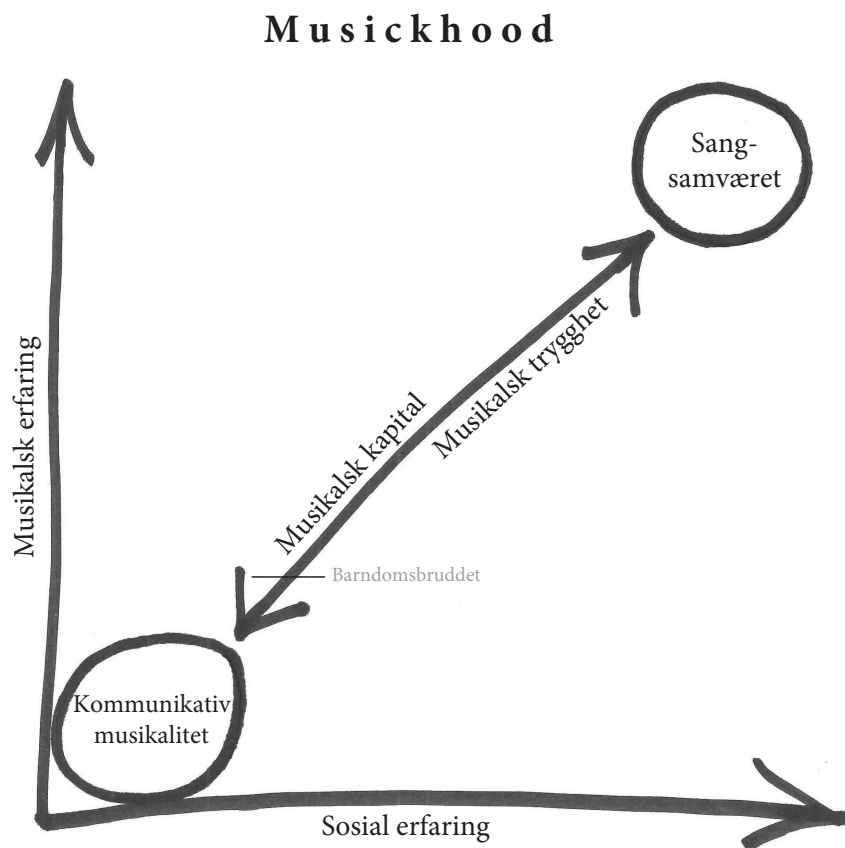
---

<sup>29</sup> Jeg bruker begrepet stort sett uten anførselstegn og ikke i kursiv fordi det er et begrep jeg ikke kan oversette til norsk. Dermed har jeg valgt å ta begrepet inn i det norske språket, og derav ingen markering av at det er et fremmedord.



betegner som vedkommendes musikkfaglige kompetanse, pedagogiske kompetanse og grunnsyn.

For å tydeliggjøre teorien om musickhood og hvordan den henger sammen med musikalsk kapital og musikalsk trygghet i balansen mellom den sosiale og den musikalske erfaringen, har jeg derfor utarbeidet en modell inspirert av Pavlicevic og Ansdell (2009) sin modell for *collaborative musicing*. Jeg har beholdt de to aksene for hhv. sosial og musikalsk erfaring (vannrett og loddrett) samt den midtstilte aksene som viser en bevegelse fra det lille og nære i bunnen til det store og mer utadrettede på toppen.



Figur 4 : Musickhood

I modellen for musickhood har jeg to musikkpraksiser: den kommunikative musikaliteten som vi alle mestrer (som for eksempel når vi snakker med spedbarn), og sangsamværet i barnehagen. Ønsket er å komme til toppen uten å bli ødelagt av barndomsbruddet underveis. I denne toppen kunne det ha vært skrevet noe annet enn «sangsamværet», det kunne for eksempel ha vært «det musikalske fellesskapet» eller «musicking». Poenget er at det er en større sosial og musikalsk erfaring enn den nære første (eller siste, som i forskningen om demente eldre og sang, se f. eks. Myskja, 2012) som vi har med våre omsorgspersoner (eller gir som omsorgsperson). I dette prosjektet er det sangsamværet i barnehagen som er i fokus, og derfor er det denne musikkpraksisen som er plassert på toppen av midtaksen.

Pilen som er tegnet mellom disse to musikkpraksisene går begge veier. Dette betyr at det ikke er en lineær utvikling hvor vi forlater det ene for godt for å bevege oss mot det andre. Tvert i mot henger disse to sammen, og vi kan bevege oss fram og tilbake på denne linja ut fra behov og situasjon. Musikalsk kapital og musikalsk trygghet gjør det mulig å bevege seg fram og tilbake på denne midtgående aksen, og det er også dette som gjør det mulig å komme helt til toppen.

Hvis jeg ønsker å sette det på spissen, kan jeg antyde at denne pilen som peker begge veier også representerer det komplekse mellomrommet hvor musikalitet er en medfødt egenskap hos mennesket og også noe som kultiveres og læres i den gitte kulturen. Dette fører meg tilbake til Ingrid (s. 135) som fortalte om en økt følelse av å ikke mestre musikken på grunn av musikkopplæringen under utdanning. Det kan på bakgrunn av hennes uttalelse være betimelig å spørre: er ferdighetsfokuset i musikkfaget under utdanning av barnehagelærere for stort (slik Ingrid opplevde)? Men på den andre siden: kan musisering foregå uten noen form for (opp)læring? Hvordan skal vi kunne kultivere studentenes musikalitet og samtidig fremme et syn på musikalitet som en medfødt egenskap ved alle mennesker, uten å havne der Ingrid forteller at hun havnet?

I følge modellen om musickhood, ligger mye av svaret på dette spørsmålet i å fokusere på musikalsk trygghet og musikalsk kapital og å anerkjenne balansen mellom sosial og musikalsk erfaring. Slik vil studentene kunne erkjenne og akseptere barndomsbruddet som et

kulturelt betinget fenomen og jobbe med å reparere det via å gjenoppbygge sin musikalske kapital og musikalske trygghet. Gjennom et fokus på å utvikle studentenes musickhood anerkjenner man også at studentens kulturelt betingede musikalitetssyn kan stå i veien for å benytte seg av den musikkfaglige kompetansen vedkommende er tilbudt. Det ligger med andre ord både en holdning til hva en musikkpraksis er og kan være, og en holdning til seg selv som musiserende individ, i konseptet om musickhood.

## 4.4. Avslutning

I dette PhD-prosjektet har jeg forsøkt å løfte fram hva i den voksnes væremåte som kan ha verdi for at et samsamvær hvor flere barn har minoritetsspråklig bakgrunn kan bli en arena som tilbyr fellesskap. Disse væremåtene favnes i et metaperspektiv av begrepene musikalsk trygghet og musikalsk kapital.

Gjennom en drøfting av resultatene, har jeg konstruert begrepet musickhood. Dette begrepet beskriver den gjensidige forbindelsen mellom en persons musikalske trygghet og musikalske kapital i likevektig balanse mellom musikalsk erfaring og sosial erfaring. Musickhood favner en væremåte hvor barndomsbruddet er reparert slik at man kan ta og bruke musikkens sosialiserende kraft (jf. DeNora 2000).

Jeg har foreslått at vi i utdanningen av nye barnehagelærere setter et fokus på det kulturelt betingede barndomsbruddet og at vi gjennom dette anser musikkfaget som en arena der vi kan undervise i musickhood, ikke musikk. Kjernen i å utvikle noens musickhood blir å utvikle den musikalske tryggheten og den musikalske kapitalen. I tillegg til (eller i stedet for) å fokusere på barns musikalske utvikling, foreslår jeg derfor at fokuset i musikkfaget under utdanningen av barnehagelærere heller bør være på den voksnes musikalske gjenutvikling.

Jeg har avslutningsvis også stilt og forsøkt å svare på spørsmålet om hva som kan forklare at musisering ikke er mer til stede hos voksne i barnehagen dersom vi godtar premisset om at det å synge og musisere er en universell egenskap ved mennesket. Svaret jeg har foreslått handler om vi hittil ikke har klart å reparere eller forsere barndomsbruddet. Dette har jeg argumentert for at kan skje gjennom en forståelse som jeg tilbyr med begrepet musickhood.

### 4.4.1. Avhandlingens bidrag

Som gjort rede for i del 1 så er dette et PhD-prosjekt innen det musikkvitenskapelige fagfeltet musikkulturstudier. Dette kan kort beskrives med at det er musikkpraksisen og ikke musikkverket som er undersøkelsesområdet. Musikkulturstudier er, som musikkvitenskapen i seg selv, et bredt og tverrfaglig fagområde. Det har vært utfordrende å stå i såpass mange faglige leirer, både i forhold til begrepsutvikling og vitenskapeteoretisk ståsted. Likevel anser jeg nettopp denne tverrfaglige innfallsvinkelen for å være et av de viktigste bidragene til dette prosjektet. På denne måten kan jeg bidra med kunnskap til flere ulike områder, og desto like viktig: jeg kan bidra til å åpne faglige dører for andre forskere og praktikere.

Et annet bidrag er til fagfeltet Early Childhood Music Education (ECME), som på norsk vil være ekvivalent med fagfeltet musikk for barn i barnehagealder. Her har hovedfokuset gjennom mange år vært på barnet, mens jeg med denne avhandlingen bidrar til et økt fokus på den voksne i denne konteksten. Ved å løfte fram begrepet «barndomsbruddet» fra allerede eksisterende og mye brukte litteratur, ønsker jeg å gi en ansats til videre økt fokus på dette. Jeg bidrar også til en nytenkning rundt musikkpraksisen på dette feltet ved å lansere konseptene Community Music (CM) og samfunnsmusikkterapi i denne sammenhengen. Jeg påstår ikke med dette at det er ukjente begrep som sådan, men de fortjener en større og tydeligere plassering innen musikkfeltet i barnehagesammenheng.

Koblingen mellom samfunnsmusikkterapien (og det nært beslektede CM) og fagfeltet ECME er et ytterligere bidrag som vil kunne åpne for nye måter å se på både musikkterapifeltets nedslagsområde og bruken av musikkterapeori i det musikkpedagogiske feltet. Dersom vi setter dette i en kontekst hvor man arbeider med marginaliserte grupper, slik som barn med minoritetsspråklig bakgrunn, er det av min oppfatning at vi her kan dra store fordeler av økt tverrfaglighet.

I en tid da rekordmange mennesker er på flukt, og tilsvarende mange skal finne nytt fotfeste i en ny virkelighet (med nye og andre former for sannheter), har vi mye å vinne på at vi er i stand til å tenke og jobbe tverrfaglig innenfor de rike kunnskapsområdene som eksisterer tilknyttet musikkterapi, musikkpedagogikk, musikkpsykologi, og musikkantropologi for å kunne bruke musikken som én av flere virkemåter for å bidra til å lette overgangssituasjoner

både for de som kommer og de som allerede er der det ankommer nye mennesker. For til tross for at musikalitet delvis er avhengig av kultivering, er det likevel slik at det å synge sammen bidrar til en økt følelse av tilhørighet, empati, fellesskap og samarbeid.

#### 4.4.2. Forslag til videre forskning

Dette PhD-prosjektet løfter fram den voksnes rolle i musikkpraksisen på barnehagefeltet framfor barnets behov for og evne til musikalske uttrykk. Jeg har argumentert for at den voksnes syn på og dermed også evne til musikalitet påvirkes av den kulturelle oppfatningen av hva det vil si å være musikalsk. Den kulturelle oppfatningen av musikalitet blant voksne er, som jeg har drøftet, i stor grad knyttet til ferdigheter på et instrument eller å bli bedømt til å synge «pent».

Mulige tema til videre forskning i denne sammenhengen er mange. Hva slags språk brukes når vi snakker om musikalitet og musikk under hhv. utdanning og blant voksne i barnehagen? («Jeg er ikke musikalsk») Hvilken diskurs er det dermed som skapes? («Jeg kan ikke synge») Hva kan gjøres for å evt. endre denne diskursen? Er barndomsbruddet noe vi via disse diskursene påfører oss selv, eller blir det hovedsakelig påført oss av ytre krefter? Når skjer det?

Den voksnes selvbevisste blikk på egen musisering og tilhørende sceneskrekke og prestasjonsangst er et annet tema som bør undersøkes grundigere. Hvordan utarter stemmeskam seg blant voksne i barnehagen? Hvordan oppleves det å skulle være i fokus og lede et samsamvær? Hvordan kan musikalsk trygghet erstatte musikalsk utrygghet?

Når jeg i dette PhD-prosjektet har konstruert et nytt begrep – musickhood – ligger det implisitt at dette er en ansats til videre forskning rundt dette begrepet. Hvordan bygger vi opp et pensum og en læreplan i musickhood? Hvilke emner hører med når vi skal undervise i musikalsk trygghet og musikalsk kapital, i balansegangen mellom sosial og musikalsk erfaring? De estetiske fagene (hvorav musikk er ett) i barnehagelærerutdanningen i Norge har blitt kuttet fra å være 30% av det totale obligatoriske undervisningstimetallet i 1971, til å utgjøre 11% i 2012 (Vist, 2014a: 43). Hva lærer vi studentene på de få timene som er stilt musikkfaget til rådighet? Ballen spilles også videre til holdningen hos oss som forsker på og

utdanner barnehagelærere i musikk: Hva slags faglig tradisjon kommer vi fra? Hva slags kulturelt betinget musikalitetssyn ligger hos oss – taust eller uttalt? Hva slags forutsetninger har vi dermed for å skape en læreplan som framhever musikalsk trygghet og musikalsk kapital?

Et siste aspekt dreier seg om det videre potensialet i å forske på hva sangsamværet bidrar med blant barn som enda ikke har tilegnet seg norsk i særlig stor grad. I dette PhD-prosjektet har fokuset vært på den voksne og jeg har derfor utelatt alt det positive som skjedde med barna i løpet av sangsamværet. Kan dette også ha overføringsverdi til eldre barn? Voksne? Krafttak for sang i Norge har nylig igangsatt prosjektet SMIA – Sang og Musikk i Asylmottak. Her ligger det et stort potensiale for forskning på sangsamværets innvirkning på følelsen av tilhørighet og livsmening i en komplisert livssituasjon. I tillegg har vi i Norge den stadig voksende institusjonen Fargespill. Sistnevnte er det for tiden knyttet flere forskningsprosjekter til, men også her ser jeg muligheter for videre forskningstema tilknyttet musickhood.

# Referanseliste

- Abril, C.R. (2007). I have a voice but I just can't sing: A narrative investigation of singing and social anxiety. *Music Education Research*, 9(1), 1–15. doi: 10.1080/14613800601127494
- Alvesson, M., & K. Sköldbberg. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E., M. Sæther, & T. Korsvold. (2015). Ledere i næringslivet må testes for musikalitet. *Musikkultur*. Lastet ned fra [http://musikkultur.no/?app=NeoDirect&com=6%2F54%2F309813%2F02e044979b&t=Ledere\\_i\\_naringslivet\\_ma\\_testes\\_for\\_musikalitet](http://musikkultur.no/?app=NeoDirect&com=6%2F54%2F309813%2F02e044979b&t=Ledere_i_naringslivet_ma_testes_for_musikalitet)
- Ansdell, G., & M. Pavlicevic (Red.). (2004). *Community Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Anshel, A., & D.A. Kipper. (1988). The influence of group singing on trust and cooperation. *Journal of Music Therapy*, 25(3), 145–155.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. doi: 10.1080/13502930903101594
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Balke, E. (1997). *Småbarnspedagogikkens historie : forbilder for vår tids barnehager* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Balsnes, A.H. (2009). *Å lære i kor : Belcanto som praksisfellesskap*. (PhD), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Balsnes, A.H. (2012). Choral singing, health and quality of life: The story of Diana. *Arts & Health*, 4(3), 249–261. doi: 10.1080/17533015.2012.656202
- Balsnes, A.H. (2016). Hospitality in multicultural choral singing. *International Journal of Community Music*, 9(2), 171–189. doi: 10.1386/ijcm.9.2.171\_1
- Bannan, N., & S. Woodward. (2009). Spontaneity in the musicality and music learning of children. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 465–494). New York: Oxford University Press.
- Barone, T. (2001). *Touching Eternity: The Enduring Outcomes of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Barone, T. (2008). How arts-based research can change minds. I M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (s. 28–49). New York: Routledge.
- Barone, T., & E. Eisner. (2012). *Arts based research*. Los Angeles, California: Sage.
- Barrett, M.S. (2016). Attending to “Culture in the Small”: A Narrative Analysis of the Role of Play, Thought and Music in Young Children's World-Making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41–54. doi: 10.1177/1321103X15603557
- Barsotti, A., I. Maechel, & K. Wallin. (1981). *Ett barn har hundra språk : om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion.



- Bateson, M.C. (1979). The epigenesis of conversation interaction: A personal account of research development. I M. Bullock (Red.), *Before Speech: The beginning of human communication* (s. 63–77). London: Cambridge University Press.
- Beckmann, H.B. (2014). *Den livsviktige musikken : en kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse*. (Ph.D.), Norges musikkhøgskole, Oslo, NMH-publikasjoner 2014:9.
- Bidelman, G.M., & A. Krishnan. (2010). Effects of reverberation on brainstem representation of speech in musicians and non-musicians. *Brain Research*, 1355, 112–125. doi: 10.1016/j.brainres.2010.07.100
- Bjørkvold, J.-R. (1992). *The muse within: creativity and communication, song and play through childhood to maturity*: New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske* (9 utg.). Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørndal, B., & S. Lieberg. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Bogner, A., & W. Menz. (2009). The Theory-Generating Expert Interview: Epistemological Interest, Forms of Knowledge, Interaction. I A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Red.), *Interviewing Experts* (s. 43–80). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bohlman, P.V. (1999). Ontologies of music. I N. Cook & M. Everist (Red.), *Rethinking Music* (s. 17–34). Oxford: Oxford University Press.
- Borgdorff, H. (2006). The debate on research in the arts. I *Sensuous knowledge* (Vol. 2). Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Bouma, G.D., & R. Ling. (2004). *The Research Process* (5 utg.). South Melbourne: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. I R. Brown (Red.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (s. 71–112). London: Tavistock Publications.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction : a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (2000). Making the Economic Habitus Algerian Workers Revisited. *Ethnography*, 1(1), 17–41.
- Bourdieu, P., & R. Nice. (1990). *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P., & L. Wacquant. (1992). The purpose of reflexive sociology (The Chicago Workshop). I P. Bourdieu & L. Wacquant (Red.), *An invitation to reflexive sociology* (s. 61–215). Chicago: Chicago University Press.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics* (S. Pleasance, F. Woods & M. Copeland, Overs.). Dijon: les Presses du Réel.
- Brandt, A., M. Gebrian, & L.R. Slevc. (2012). Music and Early Language Acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3(327). doi: 10.3389/fpsyg.2012.00327
- Bullough, R.V., & S. Pinnegar. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Cahnmann-Taylor, M. (2008). Arts-based research: Histories and new directions. I M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (s. 3–15). New York: Routledge.
- Cahnmann-Taylor, M., & R. Siegesmund. (2008). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.

- Campbell, P.S. (2011). Musical enculturation: Sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. I M.S. Barrett (Red.), *A cultural psychology of music education* (s. 61–81). New York: Oxford University press.
- Clayton, M., T. Herbert, & R. Middleton. (2012). *The Cultural Study of Music : A Critical Introduction* (2 utg.). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M., & S.L. Lytle. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cook, N., & M. Everist. (1999). *Rethinking music*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooperrider, D.L., F. Barrett, & S. Srivastva. (1995). Social construction and appreciative inquiry: A journey in organizational theory. I D. Hosking, H.P. Dachler & K.J. Gergen (Red.), *Management and organization: Relational alternatives to individualism* (s. 157–200). Brookfield, VT: Avebury/Ashgate.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4 utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution. I D. Miell, R. MacDonald & D.J. Hargreaves (Red.), *Musical communication* (s. 27–43). New York: Oxford University Press.
- Cross, I. (2012). Music and Biocultural Evolution. I M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Red.), *The Cultural Study of Music : A Critical Introduction* (2 utg., s. 27–34). New York: Routledge.
- Cross, I., F. Laurence, & T.C. Rabinowitch. (2012). Empathy and creativity in musical group practices : towards a concept of empathic creativity. I G.E. McPherson & G.F. Welch (Red.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2, s. 337–353). New York: Oxford University Press.
- Cross, I., & I. Morley. (2009). The evolution of music: theories, definitions and the nature of the evidence. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 61–81). New York: Oxford University Press.
- Custodero, L.A. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37–56.
- Custodero, L.A., C. Cali, & A. Diaz-Donoso. (2016). Music as transitional object and practice: Children's spontaneous musical behaviors in the subway. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 55–74. doi: 10.1177/1321103X15612248
- Custodero, L.A., & E.A. Johnson-Green. (2003). Passing the Cultural Torch: Musical Experience and Musical Parenting of Infants. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 102–114.
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i åk 1*. (PhD), Högskolan för scen och musik, Göteborgs Universitet.
- Dalli, C., E.J. White, J. Rockel, I. Duhn, E. Buchanan, S. Davidson, S. Ganly, L. Kus, & B. Wang. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Lastet ned fra [http://thehub.superu.govt.nz/sites/default/files/41442\\_QualityECE\\_Web-22032011\\_0.pdf](http://thehub.superu.govt.nz/sites/default/files/41442_QualityECE_Web-22032011_0.pdf)
- Davidson, J. (2002). The Solo Performer's Identity. I R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell (Red.), *Musical Identities* (s. 97–113). Oxford: Oxford University Press.
- De Vries, P. (2015). Music without a music specialist: A primary school story. *International Journal of Music Education*, 33(2), 210–221. doi: 10.1177/0255761413515818
- Deleuze, G., & F. Guattari. (1987). *A thousand plateaus : capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Delogu, F., G. Lampis, & M.O. Belardinelli. (2010). From melody to lexical tone: musical ability enhances specific aspects of foreign language perception. *European Journal of Cognitive Psychology*, 22(1), 46–61. doi: 10.1080/09541440802708136
- Demorest, S.M., J. Kelley, & P.Q. Pfordresher. (2017). Singing Ability, Musical Self-Concept, and Future Music Participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405–420. doi: 10.1177/0022429416680096
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2015). *Music asylums : wellbeing through music in everyday life* (2 utg.). Farnham: Ashgate.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath.
- Dissanayake, E. (1974). Hypothesis of Evolution of Art from Play. *Leonardo*, 7(3), 211–217. doi: 10.2307/1572893
- Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. I N.L. Wallin, B. Merker & S. Brown (Red.), *The origins of music* (s. 389–410). Cambridge: MIT Press.
- Dissanayake, E. (2008). If music is the food of love, what about survival and reproductive success? *Musicae Scientiae*, 2008(12), 169–195. doi: 10.1177/1029864908012001081
- Dissanayake, E. (2009). Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 17–30). New York: Oxford University Press.
- Dissanayake, E. (2014). A bona fide ethological view of art: The Artification hypothesis. I C. Sütterlin, W. Schiefenhövel, C. Lehmann, J. Forster & G. Apfelauer (Red.), *Art As Behaviour: An Ethological Approach to Visual and Verbal Art, Music and Architecture* (s. 43–62). Vol. 10 Hanse Studies: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Dwyer, S.C., & J.L. Buckle. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 5–63. doi: 10.1177/160940690900800105
- Dzamarija, M.T. (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Lastet ned fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/barn-og-unge-voksne-med-innvandrerbakgrunn-content>
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra - en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråklig miljö*. (PhD), Örebro Universitet.
- Ehrlin, A. (2015). Musik i förskolan. I Y.H. Trulsson & A. Houmann (Red.), *Musik och lärande i barnets värld* (s. 119–129). Lund: Studentlitteratur.
- Ehrlin, A., & H.O. Gustavsson. (2015). The importance of music in preschool teacher education. *Australian Journal Of Teacher Education*, 40(7), 32–42. doi: 10.14221/ajte.2015v40n7.3
- Ehrlin, A., & C. Wallerstedt. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800–1811. doi: 10.1080/03004430.2014.884086
- Eide, B.J., E. Os, & I.P. Samuelsson. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(4), 1–21.
- Eisner, E. (2008). Persistent tensions in arts-based research. I M. Cahnman-Taylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (s. 16–27). New York: Routledge.
- Eisner, E. (2017). *The enlightened eye : qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: TC Press.

- Erickson, F. (2009). Musicality in talk and listening: A key element in classroom discourse as an environment for learning. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 449–463). New York: Oxford University Press.
- Ericsson, C., & M. Lindgren. (2011). Arts Education in Swedish Teacher Training: What's at Stake? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 18–31.
- Ericsson, C., & M. Lindgren. (2012). Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten. I B. Riddersporre & J. Söderman (Red.), *Musikvetenskap för förskolan* (s. 53–62). Stockholm: Natur & Kultur.
- Fancourt, D., L. Aufegger, & A. Williamson. (2015). Low-stress and high-stress singing have contrasting effects on glucocorticoid response. *Frontiers in Psychology*, 6(1242). doi: 10.3389/fpsyg.2015.01242
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiveash, A., & K. Pammer. (2014). Music and language: Do they draw on similar syntactic working memory resources? *Psychology of Music*, 42(2), 190–209. doi: 10.1177/0305735612463949
- Fossheim, H., J. Hølen, & H. Ingierd. (2013). *Barn i forskning : etiske dimensjoner*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Gedde-Dahl, S., & O. Stokke. (2013a). Barn er født og oppvokst her, har gått i barnehage, men snakker ikke norsk. *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/article7115448.ece> - .UyK-EdyIlsE
- Gedde-Dahl, S., & O. Stokke. (2013b). Barnehage-ansatte kan ikke norsk. *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Barnehage-ansatte-kan-ikke-norsk-7117043.html> - .UyK7utyIlsE
- Gedde-Dahl, S., & O. Stokke. (2013c). Frp: Strengere språkkrav til foreldre. *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Frp-Strengere-sprakkrav-til-foreldre-7116332.html> - .UyK9JdyIlsE
- Gergen, K.J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266–275. doi: 10.1037/0003-066X.40.3.266
- Gergen, K.J. (2001). *Social construction in context*. London: Sage.
- Gergen, K.J. (2009). *An Invitation to Social Construction* (2 utg.). Los Angeles: Sage.
- Gergen, K.J. (2015). *An Invitation to Social Construction* (3 utg.). London: Sage.
- Gergen, K.J., & M.M. Gergen. (2004). *Social Construction. Entering the Dialogue*. Chagrin Falls, Ohio: Tao Institute Publications.
- Gergen, M.M., & K.J. Gergen. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (Vol. 2, s. 1025–1046). Thousand Oaks: Sage.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. I R. Shaw & J. Bransford (Red.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology* (s. 67–82). Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- Gold, R.L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217–223. doi: 10.2307/2573808
- Golden, A., P. Lane, E. Lanza, E. Ryen, H.G. Simonsen, & B.A. Svendsen. (2013). Finn fem feil i debatten om tospråklighet. *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/viten/Finn-fem-feil-i-debatten-om-tospraklighet-7392557.html> - .UyK\_BdyIlsF

- Grape, C., M. Sandgren, L.-O. Hansson, M. Ericson, & T. Theorell. (2003). Does singing promote well-being?: An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 38(1), 65–74. doi: 10.1007/BF02734261
- Green, L. (2012). Music Education, Cultural Capital, and Social Group Identity. I R. Middleton, T. Herbert & M. Clayton (Red.), *The Cultural Study of Music : A Critical Introduction* (2 utg., s. 263–273). New York: Routledge.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. I M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Red.), *Studying Teacher Education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (s. 425–476). New York: Routledge.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.
- Hallam, S. (2011). Culture, musicality, and musical expertise. I M.S. Barrett (Red.), *A cultural psychology of music education* (s. 201–224). New York: Oxford University Press.
- Hallam, S., & V. Prince. (2003). Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 2–22. doi: 10.1177/1321103X030200010101
- Hamilton, M.L. (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.
- Hamilton, M.L., & S. Pinnegar. (2009). *Self-study of Practice as a Genre of Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hammersley, M., & P. Atkinson. (1996). *Feltmetodikk* (2 utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanken, I.M., & G. Johansen. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hansson, H., T.K. Sanna, T.T. Jansen, & G. Aasen. (2005). Rommet som intensjonal tekst. Lastet ned fra [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-05/rapp5\\_2005.pdf](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-05/rapp5_2005.pdf)
- Haseman, B., & D. Mafe. (2009). Acquiring Know-How : Research Training for Practice-led Researchers. I H. Smith & R.T. Dean (Red.), *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts* (s. 211–229). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til viden: en humanistisk grundbog*. Copenhagen: Gyldendal.
- Heath, C., J. Hindmarsh, & P. Luff. (2010). *Video in qualitative research : analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183–196.
- Heyning, L. (2011). "I Can't Sing!" the Concept of Teacher Confidence in Singing and the Use within Their Classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13).
- Hiim, H., & E. Hippe. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen : en didaktisk veiledningsstrategi* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holdhus, K. (2013). *Stjerneopplevelser eller gymsalsestetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser*. (PhD), Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet.
- Honing, H., C. Ten Cate, I. Peretz, & S. Trehub. (2015). Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 370(1664), 5–12. doi: 10.1098/rstb.2014.0088

- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A., I. Mjør, & T. Hoel. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet, Oslo, Lastet ned fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/temahefte/Temahefte\\_om\\_spr%C3%A5kmilj%C3%B8\\_og\\_spr%C3%A5kstimulering\\_i\\_barnehagen\\_bokm%C3%A5l\\_web.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/temahefte/Temahefte_om_spr%C3%A5kmilj%C3%B8_og_spr%C3%A5kstimulering_i_barnehagen_bokm%C3%A5l_web.pdf).
- Irwin, R., & S. Springgay. (2008). A/r/tography as practice-based research. I M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-based research in education: foundations for practice* (s. 103–124). New York: Routledge.
- Jentschke, S., & S. Koelsch. (2009). Musical training modulates the development of syntax processing in children. *Neuroimage*, 47(2), 735–744. doi: 10.1016/j.neuroimage.2009.04.090
- Jäncke, L. (2012). Editorial. I L. Jäncke (Red.), *The relationship between music and language*. Frontiers of Psychology.
- Jørgensen, M.W., & L. Phillips. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften (i utvalg)* (E. Hammer, Overs.). Oslo: Pax.
- Kanuha, V.K. (2000). “Being” native versus “going native”: Conducting social work research as an insider. *Social work*, 45(5), 439–447. doi: 10.1093/sw/45.5.439
- Karlsen, S., H. Westerlund, H. Partti, & E. Solbu. (2013). Community music in the Nordic countries: Politics, research, programs, and educational significance. I K.K. Veblen, S.J. Messenger, M. Silverman & D.J. Elliott (Red.), *Community music today* (s. 41–60). Lanham, US: Rowman & Littlefield Education.
- Keeler, J.R., E.A. Roth, B.L. Neuser, J.M. Spitsbergen, D.J.M. Waters, & J.-M. Vianney. (2015). The neurochemistry and social flow of singing: bonding and oxytocin. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9:518. doi: 10.3389/fnhum.2015.00518
- Keil, C., & S. Feld. (1994). *Music grooves : essays and dialogues*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kempe, A.-L., & T. West. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts.
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- Kibsgaard, S., & O. Husby. (2014). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirschner, S., & M. Tomasello. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004
- Knoblauch, H. (2008). Videografi: Å tolke samhandling i kontekst (G.E.G. Karlsaune & D.A.A. Engen, Overs.). *Sosiologi i dag*, 38(2), 7–24.
- Knoblauch, H., R. Tuma, & B. Schnettler. (2014). *Videography : Introduction to Interpretive Videoanalysis of Social Situations*. Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Kosfeld, M., M. Heinrichs, P. Zak, U. Fischbacher, & E. Fehr. (2005). Oxytocin increases trust in humans. *Nature*, 435(7042), 673–676. doi: 10.1038/nature03701
- Kraus, N., & B. Chandrasekaran. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(8), 599–605. doi: 10.1038/nrn2882
- Kreutz, G. (2014). Does Singing Facilitate Social Bonding? *Music & Medicine*, 6(2), 51–60.
- Kulset, N.B. (2012). *Musikk og andrespråk: om musikk som verktøy i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn*. (MSc), NTNU, Trondheim.

- Kulset, N.B. (2015a). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse hos små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulset, N.B. (2015b). Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklærlingen i barnehagen. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 79–95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulset, N.B. (2015c). Singing in the multicultural kindergarten leads to second language acquisition and social inclusion. Explained by the OPERA hypothesis. Lastet ned fra [https://www.academia.edu/31830630/Singing\\_in\\_the\\_multicultural\\_kindergarten\\_lead\\_s\\_to\\_second\\_language\\_acquisition\\_and\\_social\\_inclusion\\_Explained\\_by\\_the\\_OPERA\\_hypothesis](https://www.academia.edu/31830630/Singing_in_the_multicultural_kindergarten_lead_s_to_second_language_acquisition_and_social_inclusion_Explained_by_the_OPERA_hypothesis)
- Kulset, N.B. (2016). "It's You–Not the Music". Musical skills in group interventions in multi cultural kindertagens. I L. Väkevä, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & Ø. Varkøy (Red.), *Nordic Research in Music Education Yearbook* (Vol. 17, s. 137–166).
- Kvale, S., & S. Brinkmann. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T.M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Küntzel, G. (1975). Zur Klassifikation von Lerninhalten im Musikunterricht. I H. Antholz & W. Gundlach (Red.), *Musikpädagogik Heute. Perspektiven — Probleme — Positionen*. Düsseldorf: Schwann.
- LaBoskey, V.K. (1997). Teaching to Teach with Purpose and Passion: Pedagogy for Reflective Practice. I J.J. Loughran & T. Russell (Red.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (s. 150–164). London: Falmer Press.
- LaBoskey, V.K. (2004a). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. I J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell (Red.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (s. 817–869): Springer Netherlands.
- LaBoskey, V.K. (2004b). Moving The Methodology of Self-Study Research and Practice Forward: Challenges and Opportunities. I J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell (Red.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (s. 1169–1184): Springer Netherlands.
- Layzer, J.I., & B.D. Goodson. (2006). The "Quality" of Early Care and Education Settings. *Evaluation Review*, 30(5), 556–576. doi: 10.1177/0193841X06291524
- Leavy, P. (2009). Social Research and the Creative Arts : An Introduction. I P. Leavy (Red.), *Method meets art : arts-based research practice* (s. 1–24). New York: Guilford Press.
- Lie, J.B., & E. Ski. (1995). «Hør på meg'a» : om musikk-estetiske væremåter hos førskolebarn. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lima, C.F., & S.L. Castr. (2011). Speaking to the trained ear: musical expertise enhances the recognition of emotion in speech prosody. *Emotion*, 11(5), 1021–1031. doi: 10.1037/a0024521
- Lind, J., & S. Neuman. (1981). *Musik i livets början*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Lomax, H., & N. Casey. (1998). Recording Social Life: Reflexivity and Video Methodology. *Sociological Research Online*, 3(2).
- Loughran, J.J. (2004). A History and Context of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices. I J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell (Red.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (s. 7–39): Springer Netherlands.
- Loughran, J.J. (2010). Seeking knowledge for teaching teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education*, 6(3), 221–226.

- Loughran, J.J., & J. Northfield. (1998). A framework for the development of self-study practice. I M.L. Hamilton (Red.), *Reconceptualizing Teaching Practice: Self-study in teacher education* (s. 7–19). New York: Routledge.
- Louie, B.Y., D.J. Drevdahl, J.M. Purdy, & R.W. Stackman. (2003). Advancing the Scholarship of Teaching Through Collaborative Self-Study. *The Journal of Higher Education, 74*(2), 150–171.
- Ludke, K.M., F. Ferreira, & K. Overy. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition, 42*(1), 41–52. doi: 10.3758/s13421-013-0342-5
- Malloch, S. (2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae scientiae, 3*(1), 29–57.
- Malloch, S., & C. Trevarthen. (2009a). Musicality in childhood learning. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 447–448). New York: Oxford University Press.
- Malloch, S., & C. Trevarthen. (2009b). Musicality: communicating the vitality and interests of life. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 1–11). New York: Oxford University Press.
- Malloch, S., & C. Trevarthen (Red.). (2009c). *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.
- Marsh, K. (2008). *A musical playground : global tradition and change in children's songs and games*. New York: Oxford University Press.
- Maxwell, J.A., & B. Miller. (2008). Categorizing and connecting as components in qualitative data analysis. I P. Leavy & S. Hesse-Biber (Red.), *Handbook of emerging methods* (s. 461–475). New York: Guilford.
- McNiff, J. (1988). *Action research: Practice and principles*. London: Routledge Press.
- McNiff, J., & J. Whitehead. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- McNiff, S. (2008). Art-Based Research. I J.G. Knowles & A.L. Cole (Red.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues* (s. 29–41). Los Angeles: Sage.
- Mellingsæter, H. (2012). Født i Norge, har gått i barnehage, men kan ikke språket. *Aftenposten*. Lastet ned fra [http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/Fodt-i-Norge\\_-har-gatt-i-barnehage\\_-men-kan-ikke-spraket-6754397.html](http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/Fodt-i-Norge_-har-gatt-i-barnehage_-men-kan-ikke-spraket-6754397.html) - .T016XJiRwjI
- Middleton, R. (2012). Introduction: Music Studies and the Idea of Culture. I M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Red.), *The Cultural Study of Music : A Critical Introduction* (2 utg., s. 1–14). New York: Routledge.
- Mithen, S. (2005). *The singing Neanderthals: the origins of music, language, mind and body*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Munby, H., & T. Russell. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education, 45*(2), 86–95. doi: 10.1177/0022487194045002002
- Myskja, A. (2012). *Integrated music in nursing homes: an approach to dementia care*. (PhD), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Nakata, T., & S.E. Trehub. (2004). Infants' responsiveness to maternal speech and singing. *Infant Behavior & Development, 27*(4), 455–464. doi: 10.1016/j.infbeh.2004.03.002
- Neilsen, L. (2000). Forskerprofil hos The Image and Identity Research Collective (IIRC). Lastet ned fra <http://iirc.mcgill.ca/txp/index.php?id=47neilsen-lorri>



- Nielsen, S.K., & M. Krogh. (2014). At musikere. En praktisk orientering i musikvidenskaben – et faghistorisk og videnskabsteoretisk lys. *Dansk musikforskning online* Lastet ned fra [http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv\\_dmo/dmo\\_saernummer\\_2014/dmo\\_saernummer\\_2014\\_01.pdf](http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_saernummer_2014/dmo_saernummer_2014_01.pdf)
- O'Neill, S. (2011). Learning in and through music performance: Understanding cultural diversity via inquiry and dialogue. I *A cultural psychology of music education* (s. 179–200). New York: Oxford University Press.
- Overy, K., & I. Molnar-Szakacs. (2009). Being Together in Time: Musical Experience and the Mirror Neuron System. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26(5), 489–504. doi: 10.1525/mp.2009.26.5.489
- Papousek, M., & H. Papousek. (1981). Musical elements in infant's vocalization: their significance for communication, cognition and creativity. I L.P. Lipsitt & R.-C. C.K. (Red.), *Advances in infancy research* (Vol. 1, s. 163–224). Norwood, NJ: Ablex.
- Parbery-Clark, A., E. Skoe, & N. Kraus. (2009). Musical experience limits the degradative effects of background noise on the neural processing of sound. *Journal of Neuroscience*, 29(45), 14100–14107. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3256-09.2009
- Patel, A.D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674–681. doi: 10.1038/nn1082
- Patel, A.D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA Hypothesis. *Frontiers in psychology*, 2. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00142
- Patel, A.D. (2012). The OPERA Hypothesis: assumptions and clarifications. *Neurosciences and Music Iv: Learning and Memory*, 1252, 124–128. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06426.x
- Pavlicevic, M., & G. Ansdell. (2004). Introduction 'The Ripple Effect'. I G. Ansdell & M. Pavlicevic (Red.), *Community music therapy* (s. 15–31). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pavlicevic, M., & G. Ansdell. (2009). Between communicative musicality and collaborative musicing: A perspective from community music therapy. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 357–376). Oxford: Oxford University Press.
- Pearce, E., J. Launay, & R.I.M. Dunbar. (2015). The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science*, 2(10). doi: 10.1098/rsos.150221
- Pearce, E., J. Launay, M. van Duijn, A. Rotkirch, T. David-Barrett, & R.I.M. Dunbar. (2016). Singing together or apart: The effect of competitive and cooperative singing on social bonding within and between sub-groups of a university Fraternity. *Psychology of Music*, 44(6), 1255–1273. doi: 10.1177/0305735616636208
- Pinnegar, S. (1998). Introduction to part II: Methodological perspectives. I M.L. Hamilton (Red.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (s. 31–33). New York: Routledge.
- Pinnegar, S., & M.L. Hamilton. (2009). Arriving at Self-Study. I M.L. Hamilton & S. Pinnegar (Red.), *Self-Study of Practice as a genre of Qualitative Research* (s. 1–9). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Pitts, S. (2016). Music, language and learning: Investigating the impact of a music workshop project in four English early years settings. *International Journal of Education & the Arts*, 17(20).
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Procter, S. (2004). Playing Politics: Community music therapy and the therapeutic redistribution of musical capital for mental health. I M. Pavlicevic & G. Ansdell (Red.), *Community Music Therapy* (s. 214–230). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Procter, S. (2011). Reparative musicing: thinking on the usefulness of social capital theory within music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(3), 242–262. doi: 10.1080/08098131.2010.489998
- Rabinowitch, T.C., I. Cross, & P. Burnard. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484–498. doi: 10.1177/0305735612440609
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan\\_bokmal\\_2011nett.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf).
- Rasmussen, B. (2014). The art of researching with art: Towards an ecological epistemology. *Applied Theatre Research*, 2(1), 21–32.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rogde, K., M. Melby-Lervåg, & A. Lervåg. (2016). Improving the General Language Skills of Second-Language Learners in Kindergarten: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. doi: 10.1080/19345747.2016.1171935
- Ruud, E. (2004). Foreword. Reclaiming Music. I G. Ansdell & M. Pavlicevic (Red.), *Community music therapy* (s. 11–14). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: a perspective from the humanities*. Gilsum, N.H.: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samaras, A.P. (2011). *Self-study teacher research : improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Sandvik, M., N.G. Garmann, & T. Elena. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Savage, P.E., S. Brown, E. Sakai, & T.E. Currie. (2015). Statistical universals reveal the structures and functions of human music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(29), 8987–8992. doi: 10.1073/pnas.1414495112
- Schei, T.B. (1998). *Stemmeskam: hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*. (MSc), Høgskolen i Bergen.
- Schei, T.B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & L.O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 85–105). Oslo: NMH-publikasjoner 2011:3.
- Schön, D., M. Boyer, S. Moreno, M. Besson, I. Peretz, & R. Kolinsky. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 975–983. doi: 10.1016/j.cognition.2007.03.005
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Siegesmund, R., & M. Cahnmann-Taylor. (2008). The tensions of arts-based research in education reconsidered. I M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (s. 231–246). New York: Routledge.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4 utg.). London: Sage.

- Slettholm, A. (2013a). 7 av 10 norskpakistanske barn må ha ekstra språkhjelp. *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.osloby.no/nyheter/7-av-10-norskpakistanske-barn-ma-ha-ekstra-sprakhjelp-7382906.html> - .UyK44NyIlsE
- Slettholm, A. (2013b). Forsker: Tospråklighet er først og fremst en fordel for ressurssterke. *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/norge/Forsker-Tospraklighet-er-forst-og-fremst-en-fordel-for-ressurssterke-102852b.html>
- Slettholm, A. (2013c). Jan Bøhler (Ap) er redd morsmål hjemme gir barna dårligere forutsetninger for å lykkes. *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.osloby.no/nyheter/Jan-Bohler-Ap-er-redd-morsmal-hjemme-gir-barna-darligere-forutsetninger-for-a-lykkes-7385154.html> - .UybRHdyIlsE
- Slevc, L.R., & A. Miyake. (2006). Individual differences in second-language proficiency: Does musical ability matter? *Psychological Science*, 17(8), 675–681.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Snow, C. (1972). Mothers' Speech to Children Learning Language. *Child Development*, 43(2), 549–565.
- Snow, C. (1979). Conversations with children. I P. Fletcher & M. Garman (Red.), *Language Acquisition : Studies in First Language Development* (s. 69–89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sommersel, H.B., S. Vestergaard, & M.S. Larsen. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011. En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Lastet ned fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-om-kvalitet-i-barnehager-2.pdf>
- Stensæth, K. (2008). *Musical answerability : a theory on the relationship between music therapy improvisation and the phenomenon of action*. (Ph.D.), Norwegian Academy of Music, Oslo, NMH-publikasjoner 2008:1.
- Stewart, N.A.J., & A.J. Lonsdale. (2016). It's better together: The psychological benefits of singing in a choir. *Psychology of Music*, 44(6), 1240–1254. doi: 10.1177/0305735615624976
- Stige, B., & L.E. Aarø. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York & London: Routledge.
- Strait, D.L., A. Parbery-Clark, S. O'Connell, & N. Kraus. (2013). Biological impact of preschool music classes on processing speech in noise. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6, 51–60. doi: 10.1016/j.dcn.2013.06.003
- Strauss, A.L., & J.M. Corbin. (1990). *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A.L., & J.M. Corbin. (1998). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2 utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Sunderland, N., P. Graham, & C. Lenette. (2016). Epistemic Communities: Extending the social justice outcomes of community music for asylum seekers and refugees in Australia. *International Journal of Community Music*, 9(3), 223–241. doi: 10.1386/ijcm.9.3.223\_1
- Tabors, P.O. (2008). *One child, two languages: a guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thompson, W.F., E.G. Schellenberg, & G. Husain. (2004). Decoding speech prosody: do music lessons help? *Emotion*, 4(1), 46–64. doi: 10.1037/1528-3542.4.1.46
- Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen. (2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet  
Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?ch=1&q=>.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tomasello, M., M. Carpenter, J. Call, T. Behne, & H. Moll. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral Brain Science*, 28(5), 675–691. doi: 10.1017/S0140525X05000129
- Trager, G.L. (1961). The Typology of Paralanguage. *Anthropological Linguistics*. Lastet ned fra <http://www.jstor.org/stable/30022290>
- Trehub, S.E. (2006). Infants as musical connoisseurs. I G. McPherson (Red.), *The child as musician* (s. 33-49). Oxford: Oxford University Press.
- Trehub, S.E., J. Becker, & I. Morley. (2015). Cross-cultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 370(1664), 59–67. doi: 10.1098/rstb.2014.0096
- Trevarthen, C. (1974). Conversations with a two-month-old. *New Scientist*, 62(2), 230-235.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life : the politics of participation*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Veblen, K.K. (2008). The Many Ways of Community Music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21. doi: 10.1386/ijcm.1.1.5/1
- Veblen, K.K. (2012). Community Music Making: Challenging the Stereotypes of Traditional Music Education. I C.A. Beynon & K.K. Veblen (Red.), *Critical Perspectives in Canadian Music Education* (s. 123–134). Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.
- Veblen, K.K. (2013). The Tapestry : Introducing Community Music. I K.K. Veblen, S.J. Messenger, M. Silverman & D.J. Elliott (Red.), *Community Music Today* (s. 1–9). Lanham, US: Rowman & Littlefield Education.
- Veblen, K.K., S.J. Messenger, M. Silverman, & D.J. Elliott (Red.). (2013). *Community Music Today*. Lanham, US: Rowman & Littlefield Education.
- Vestad, I.L. (2015). Barnemusikk som et transdisiplinært emne: Om selvforståelse, musikkbegrep og affordanse som overskridende forskningsverktøy. *Barn*, 33(3/4), 49–63.
- Vickhoff, B., H. Malmgren, R. Åström, G. Nyberg, M. Engvall, J. Snygg, M. Nilsson, & R. Jörnsten. (2013). Music determines heart rate variability of singers. *Frontiers in Psychology*, 4. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00334
- Vist, T. (2005). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden: om små barns forhold til musikk. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk : fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 75–91). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vist, T. (2014a). Fra kommende voksne til kommende skolebarn? *Barn*, 32(2), 35–49.
- Vist, T. (2014b). Musikk i barnehagen : følelser, fellesskap, kunnskap. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : Forskning og praksis* (s. 493–510). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vist, T. (2015). Arts-based research in music education - general concepts and potential cases. *Nordic Research in Music Education : Yearbook 16*, 259–292.

- Vulchanova, M., T. Lohndal, & T.A. Áfarli. (2013). Misvisende å påstå at tospråklighet generelt er problematisk. *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/viten/Misvisende-a-pasta-at-tospraklighet-generelt-er-problematisk-7386862.html>
- Vaag, J., J.H. Bjørngaard, & O. Bjerkeset. (2016). Symptoms of anxiety and depression among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of Music*, 44(2), 234–248. doi: 10.1177/0305735614564910
- Wang, H. (2004). *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space*. New York: Peter Lang Publishing.
- Weston, D., & C. Lenette. (2016). Performing freedom: The role of music-making in creating a community in asylum seeker detention centres. *International Journal of Community Music*, 9(2), 121–134. doi: 10.1386/ijcm.9.2.121\_1
- Whitehead, J. (1993). *The Growth of Educational Knowledge: Creating You Own Living Educational Theories*: Hyde Publications.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu* (V.F. Andreassen, Overs.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Williams, A. (2001). *Constructing musicology*. Aldershot: Ashgate.
- Wiltermuth, S., C. Heath, & S. Wiltermuth. (2009). Synchrony and Cooperation. *Psychological Science*, 20(1), 1–5. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02253.x
- Young, S. (2009). *Music 3-5*. New York: Routledge.
- Young, S. (2016). Early Childhood Music Education Research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9–21. doi: 10.1177/1321103X16640106
- Zak, P., A. Stanton, & S. Ahmadi. (2007). Oxytocin Increases Generosity in Humans. *PLoS ONE*, 2(11), 224–227. doi: 10.1371/journal.pone.0001128
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15. doi: 10.3102/0013189X028009004
- Zhao, T.C., & P.K. Kuhl. (2016). Musical intervention enhances infants' neural processing of temporal structure in music and speech. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(19), 5212–5217. doi: 10.1073/pnas.1603984113
- Østberg, S., H. Ajnadzic, B. Al-Raho, A. Bakken, A. Bigestans, A. Bolincer, P. Borthen, S. Gjul, N. Grønvold, H. Jagmann, R. Kumar, B. Lahabå, A.R. Olsen, P. Smith, & H. Vederhus. (2010). *Mangfold og mestring - flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Kunnskapsdepartementet, Oslo, Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>.
- Østrem, S., H. Bjar, L.R. Føsker, H.D. Hogsnes, T.T. Jansen, S. Nordtømme, & K.R. Tholin. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Utdanningsdirektoratet. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Lastet ned fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/alle\\_teller\\_mer.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/alle_teller_mer.pdf)
- Øverlien, C. (2013). Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg, jeg! I H. Fossheim, J. Hølen & H. Ingierd (Red.), *Barn i forskning : etiske dimensjoner* (s. 9–44). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Aadland, C. (2011, 03.12.). En barnehage, 17 språk, *Bergens Tidende*.

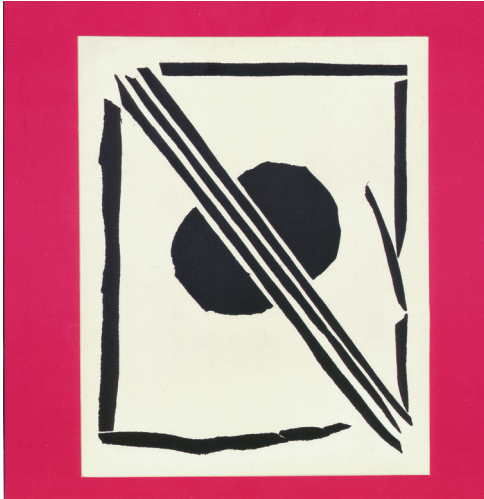
# Hommage a Jimi Hendrix I – IV

De fire grafiske trykkene som har ledsaget de fire delene i denne kappen, er skapt av musiker, grafiker og barnehagelærer Peter Stokstad. Selv om resultatene fra min avhandling ikke kan framføres som et kunstbasert forskningsarbeid, ville jeg likevel finne plass til et kunstuttrykk i avhandlingen; noe estetisk som tilbyr et annet inntrykk enn det faktabaserte skrevne ordet. Tusen takk, Peter, for at du så raust har latt meg bruke bildene dine.

Gitaren i disse fire trykkene, representerer mange sider ved dette PhD-prosjektet. Det representerer det sosialkonstruksjonistiske; man kan bare se at det er en gitar dersom man kjenner til hvordan en gitar ser ut. Den som er kjent med flere eller andre instrumenter, kan kanskje få øye på disse i trykkene. Dersom man ikke vet hva en gitar er, vil man kunne se helt andre ting, linjer, former, farger, gjenstander. Når jeg skriver dette, påvirker jeg kanskje leseren til å se etter slike andre ting. Jeg utvider måten vi snakker om trykkene på, diskursen om du vil. Samtidig representerer disse fire trykkene selve forskningsprosessen: å plukke ting fra hverandre i småbiter og se hva det er da. Hvor langt kan det strekkes før det mister mening? Hvordan blir det dersom man setter det sammen igjen på nytt? Hvilke nye bilder får man? Hvilke nye tanker får man av å se på den nye sammensetningen?

Jimi Hendrix var til tider nokså ekstrem i måten å forholde seg til gitarene sine på. Han kunne både satte både fyr på dem og knuste dem under konsertene. Dermed endret de form og uttrykk, noe Peter Stokstad har fanget i denne serien på fire trykk.





Hommage a Jimi Hendrix I - IV Peter Stokstad





# Vedlegg

---



# Vedlegg 1 : Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Nora Kulset  
Institutt for musikk NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.04.2014

Vår ref: 38300 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38300 *Music and second language-acquisition*  
Behandlingsansvarlig *NTNU, ved institusjonens øverste leder*  
Daglig ansvarlig *Nora Kulset*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Vedlegg 2 : E-post til barnehagene i kommunen

Hei,

Mitt navn er Nora Bilalovic Kulset, og jeg er doktorgradsstipendiat på NTNU, Dragvoll. Jeg forsker på norsk tilegnelsen hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn i alderen 3-4 år, og i den forbindelse søker jeg nå etter barnehager med barn med minoritetsspråklig bakgrunn som kan tenke seg å være med i prosjektet. Jeg har mottatt informasjon om at xxx barnehage er et sted med trivelige voksne, og at dere har en barnehage med mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Dette skal ikke forstyrre hverdagen deres på en negativ måte, og jeg håper på at du/dere vil avtale et møte med meg for å høre mer om prosjektet. Dere står fritt til å kunne takke nei til å være deltakere i prosjektet etter møtet.

mvh

Nora Bilalovic Kulset

Phd-stipendiat

Institutt for musikk, NTNU, Trondheim

tlf: 73 59 65 68, mobil: 95086983

## Vedlegg 3 : Brev til foreldre i barnehagene

Kjære alle foreldre i xxx barnehage

Mitt navn er Nora Bilalovic Kulset. Jeg er doktorgradsstipendiat i musikk ved NTNU. Jeg forsker på hvordan musikk øker norsktilegnelsen hos barn over 3 år med annet morsmål enn norsk. I den forbindelse er jeg så heldig å få bruke xxx barnehage til mitt forskningsarbeid. Her skal jeg lære de ansatte til å drive med så mye musikk. I tillegg kommer jeg til å observere barna i vanlig lek. Det jeg ser etter, er blant annet om de bruker sangene til å kunne leke sammen selv om de ikke snakker samme språk.

Hva innebærer dette for deg og ditt barn?

Dette har ingen negativ innvirkning på ditt barns hverdag. Jeg vil i observasjonsarbeidet også bruke filming som et verktøy i dokumentasjonen. Årsaken til at jeg trenger å filme, er at jeg da bedre kan analysere samspillet mellom barna. Du har lov til å takke nei til at ditt barn skal bli filmet. Jeg understreker likevel at filmene bare skal brukes av meg og at ingen andre vil komme til å se på denne filmen. Barnet ditt og barnehagen vil være fullstendig anonymisert, og ingen vil få vite at ditt barn har vært med på dette. Jeg kommer heller ikke til å snakke direkte til barna for å spørre de om ting.

Resultatene vil bli brukt til å fortelle oss mer om hvordan barn utvikler andrespråket sitt i forhold til hvordan de utvikler førstespråket (morsmålet). Det vil være til stor hjelp i integreringen av både ditt barn og framtidige barn. At barn fra minoritetsfamilier ikke lærer godt nok norsk før skolestart er et vedvarende problem, og derfor er det viktig for oss å se nærmere på hvordan vi kan sørge for at disse barna får raskt innpass i det sosiale lekemiljøet med andre barn som allerede snakker norsk. Slik lærer man språket lettest.

Feltarbeidet vil starte i oktober 2014 og avsluttes i juni 2015. Filmer vil bli permanent slettet senest juni 2016.

(forts. vedlegg 3)

Hvis du samtykker til at jeg kan filme ditt barn som en del av min forskning, krysser du av på JA og skriver under på lappen. Hvis du ikke ønsker at ditt barn skal være med i forskningsprosjektet, trenger du ikke gjøre noe.

Mine veiledere er professor Randi M. Selvik og førsteamanuensis Olaf Husby, begge arbeider ved NTNU.

Dersom du har spørsmål, kan du kontakte meg på [nora.kulset@ntnu.no](mailto:nora.kulset@ntnu.no) eller tlf 73596568. Barnehagen kan også formidle kontakt og evt spørsmål til meg.

Vennlig hilsen

Nora Bilalovic Kulset

Institutt for musikk, NTNU

-----

JA, mitt barn kan filmes av Nora B. Kulset til bruk i hennes forskning.

---

Navn på barn

---

Dato og underskrift av foreldre/foresatte



## Vedlegg 4 : Sangsamværets «rituale»

### På jorda hilser vi (fra *Syng og lek med tante Reidunn*, Reidunn Hedetoft, eget forlag)

På jorda hilser vi	Vi trommer med fingrene/hendene på gulvet
Mot himlen vokser vi	Vi strekker armene opp i været
Vi åpner våre armer	Vi rekker hverandre hendene
og hilser på hverandre	slik at vi danner en sluttet ring
God dag, god dag, god dag	Vi gjør hilsebevegelser opp og ned

### Dippi do (muntlig fra Anna Maria Koziomtzis)

Hei hei, god-dag på deg Hei hei, god-dag på deg  
Hei hei, god-dag på deg Hei hei, god-dag på deg  
Di-pi di-pi di-pi do di-pi do og di-pi do  
Di-pi di-pi di-pi do di-pi do og di-pi do.

X = klapp på lår

| = klapp i hender

(vedlegg 4 forts.)

### Lillegutt kan tromme (ukjent opprinnelse)

Lil - le gutt kan trom - me trommeloune lom  
Han har ti små ven - nér som kan snu seg om  
Han kan gå i regn - et han har par - a - ply  
og ei li - ta duk - ke bysse bysse by

2. vers:

Han har fått en ball du, stor og rund som så!

Og en liten hammer, hei hvor den kan slå

Lillegutt kan blåse, tututurututuuu

Han kan gjemme fjeset, borte borte.....BØ!

Med denne sangen følger det store grovmotoriske bevegelser til hver enkelt sanglinje knyttet til det vi synger om. Når vi synger om at vi trommer, så trommer vi på lårene. Når vi bysser dukka, så leker vi at vi holder i en baby som bysset osv. Sangen starter med at vi trommer på lårene, og slik er det et effektivt signal om at det er nettopp denne sangen som står for tur – eller som skal synges om igjen.

(vedlegg 4 forts.)

**Dette er ei lita mus (tilrettelagt etter dansk trad. av Nora B. Kulset)**

Dette er ei lita mus  
som sitter i sitt lille hus  
Den spretter ut, og ser seg om  
hvis bare ikke katten kom!  
Den tripper oppå bord og fat  
og spisser av vår gode mat  
Men!  
Katta lister seg på tå  
for den vil spise musa nå  
Sin klo den raskt i musa slår  
og spiser den med hud og hår  
nam nam nam

Fingerregle med små finmotoriske bevegelser som illustrerer de ulike hendelsene. Musa er høyre tommel, og regla starter med at vi holder opp høyre tommel. Dette – å holde opp høyre tommel – er et virkningsfullt signal som var en typisk del av funnet knyttet til kategorien «gjøre bruk av sitt gestiske språk». Fingerbevegelsene er såpass vanskelige å beskrive med ord at jeg har valgt å utelate dem her.

(vedlegg 4 forts.)

### Musepakk! (trad., tilrettelagt av Nora B. Kulset)

«Musepakk!» sa katta

«dere skal jeg ta!

For jeg har vært hos kongen,

og kongen han sa

JAAA!!!»

Med hendene «fanger» vi mus

som om vi var en katt, snikende og

plutselig. Vi følger rytmen i regla.

Vi løfter hånda høyt i været og jubler JA!

«Fillekatt!», sa musa

«du lurer ikke meg!

For jeg har vært hos dronninga

og dronninga sa

NEI!!!»

Hytter strengt med pekefingeren

Vi slår hånda hardt i gulvet og roper strengt NEI!

### Kom og syng en sang og klapp med meg (fra Åslog Berre)

The image shows four staves of handwritten musical notation in treble clef. Each staff has a melody line and a clapping rhythm line below it. The lyrics are written between the staves. The clapping rhythm is indicated by 'x' marks in parentheses above the notes. The lyrics are: "Kom og syng en sang og klapp med meg!", "Den som vil bli med må rappe seg!", "for når denne sangen snart er slutt", and "tar vi pause i et kort minutt".

I denne sangen bytter man ut «klapp med meg» med andre aktiviteter slik som «hopp meg meg», «list med meg», «hink med meg», «dans med meg». I originalen klapper man den nedtegnede rytmen i pausene. Dette har ikke jeg benyttet, kun «ssshh!» til slutt.

## Vedlegg 5 : Eksempler på loggene

### Utdrag fra Logg 1 (min gjenfortelling av hva som skjedde på dagens besøk)

Navn er anonymisert

23.04.15

Jeg kommer i god tid, de har ikke begynt å spise engang. Mette hilser på meg, jeg sier jeg går og rydder rommet og gjør meg klar. Smårotete overalt i dag. Utrolig skittent som vanlig. Jeg rydder til det store rommet i dag, både fordi jeg har lovt Johan å gjøre det, og også fordi det er så utrolig mye rot overalt, også på det lille rommet. Jeg undrer meg på at noen klarer å ha noen som helst fin lek sammen på et så rotete og skittent sted.

Jeg får veldig god tid. Barna dukker rett og slett ikke opp. Etter ei lang stund kommer Beate: ”Åh, er du er ja?” ”Ja, jeg snakket med Mette da jeg kom”, sier jeg. ”Å ja. Ja, men da kommer vi da”, sier hun. Mette har altså ikke varslet videre. For et sløvt sted, tenker jeg.

Barna kommer, vi går inn. Idet vi skal starte, kommer Beate på at Khaalid ikke er der. Han må jo få være med, for han har gledet seg sånn sier hun. Også Abel er ved en feil blitt sendt utendørs for å leke, men han får bare være ute, finner hun ut. Hun forlater rommet for å hente Khaalid, og samtidig slenger Aisha Amir sine sko avgårde. Han blir sint og slår henne i ansiktet. Det blir full baluba. Aisha hylskriker, Amir får det velkjente ”jeg driter i alt og jeg er rampete, jeg vet det”,-uttrykket. Jeg trøster Aisha, prøver på klønete vis å si til henne at hun ikke må kaste sko og til Amir at han ikke må slå. David og Johan begynner deretter å krangle og sloss over en gjenstand inne på lillerommet. Kaos. Jeg gir opp, Beate kommer tilbake, jeg bare starter å synge igjen. Da blir de med. Aisha gråter av og på inne fra lillerommet hele resten av samlingen, hun vil ikke forlate rommet, hun vil ikke komme til oss, hun vil ikke gå ut, hun vil kort sagt ikke trøstes. Hun vil gråte, som hun veldig ofte gjør. De andre vil synge. Føles ikke helt ok, så jeg avslutter kjappere enn vanlig.

(vedlegg 5 forts.)

## **Utdrag fra 2 (mine tanker og refleksjoner etter hvert besøk)**

**Navn er anonymisert**

**23.04.15**

KAOSSAMLING. Men mer enn det likevel.

Aisha gråt og gråt og hylte og hylte, og jeg følte meg i en umulig posisjon siden de andre ville synge, mens hun gråt i bakgrunnen, og det gjør hun jo så ofte at man ikke kan styre dagen og aktivitetene etter hennes gråt. Samtidig så føltes det kaldt og rart. Jeg snakket med Beate om det etterpå, og hun mente at så lenge vi hadde tilbudt Aisha både den ene og andre løsningen, så visste hun at hun hadde blitt sett, at vi brydde oss, men også at hun ikke kan opptre som en tyrann (hun brukte dét ordet) og bestemme over resten av barnegruppa. Jeg innså at hun hadde rett, og at hun kjente situasjonen mye bedre enn meg. Tenker at jeg er litt overfølsom og at det merkes at det er lenge siden jeg har vært ute i denne jobben på ordentlig.

Selv om vi ikke fikk på den helt store gode stemninga i dag, så ser jeg i alle fall gang på gang hvordan det å blåse i pratingen og konfliktløsingen og bare synge i vei, holder barna ”konfliktfrie”. I samme sekund som jeg begynner å synge, stopper de å krangle.

Kaosdag, kaossamling, vondt å oppleve Aisha. Men som forsker nyttig for å se hva som skjer i kaoset når vi synger, når jeg holder sangfokuset.

Hva kunne Beate ha gjort annerledes? Ikke forlatt rommet, for eksempel, for å hente Khaalid. Det var da uroen startet. Jeg må se filmopptaket før jeg snakker med henne om det, hun kan også få se det. Aisha gråter ofte og mye og høyt. I dag ble hun ble sittende der på lillerommet og rope ”JÆVEL! JÆVEL!” Jeg vet ikke om jeg skal le eller gråte. Rive meg i håret. Hun minner meg om Fabian som ble slått av faren sin. Blir hun slått? Må snakke med styrer om dette. Jeg må se på filmen.

(vedlegg 5 forts.)

### **Utdrag fra logg 3 (mine tanker mens jeg ser på filmopptakene)**

**Navn er anonymisert**

**23.04.15**

Kroppsspråket, viktigere enn jeg hadde trodd. Og stemmeleiet. Når Beate, akkurat i det vi egentlig har startet, snakker med en høy og «hverdagslig» stemme som ikke matcher den stemningen som er satt i starten av samlingen (stille, lyttende, forventningsfull) og deretter reiser seg opp for å hente Khaalid, bryter hun «magien». Når jeg ser på det nå så er den beste måten å beskrive det på at det er som om vi sitter på et flyvende teppe som vi plutselig oppdager at bare er en illusjon.

Det ser ut som om at dette lille bruddet fører til at Aisha må fylle tomrommet med noe. Og et tomrom er det, noe som også fører til at Amir reagerer voldsomt – og jeg har ikke noe å stille opp med siden vi bare sitter der, uten å være i musikken. Jeg ser nå hvor hjelpeløs jeg er, jeg trøster den hylende jenta som egentlig er årsaken til urolighetene, og jeg prøver å være pedagogisk og forklare at man ikke skal kaste sko, og ikke skal man slå heller. Ingen effekt, jeg er helt hjelpeløs. Det er nesten vondt å se. Her får jeg virkelig servert utfordringene med å etablere en følelse av samarbeid og fellesskap i ei barnegruppe som har så mange sosiale utfordringer. Det er også nesten komisk å se hvor håpløst umulig det er for meg å håndtere situasjonen.

Det er også helt surrealistisk å se at vi faktisk begynner å synge til tross for at Aisha fremdeles hylar av full hals fra lillerommet. Og at de andre barna blir med. Jeg vet ikke helt hva det er vi signaliserer med å gjøre dette, verken til Aisha eller de andre. Eller oss selv. Men det er utrolig bemerkelsesverdig å registrere at alt falt sammen fordi den ene voksne brøt stemningen akkurat i det den skulle etableres, med ubetenksom bruk av stemme og kropp. SÅ viktig, en liten detalj, men SÅ viktig.

Selvsagt kan det være andre ting som bidro, som jeg ikke kan se på et filmopptak. At Aisha hadde en dårlig dag, at Amir hadde en dårlig dag...men her ser det ut som om det er nettopp dette som er den utløsende faktoren. Væremåten hennes kræsjer alt.

## Vedlegg 6 : Intervjuguide

Dine umiddelbare tanker om:

Har opplegget mitt vært annerledes enn du trodde det ville være?

På hvilken måte?

Hva har du lagt merke til?

Hos barna?

Hos meg?

Kan du gjøre det sammen?

Hva mener du at du trenger av kunnskap for å kunne gjøre det samme?

Hva mener du at du mangler av kunnskap for å kunne gjøre det?

Hva ser du som de største utfordringene for å kunne fortsette å ha samsamvær når jeg nå har sluttet? (stikkord hvis nødvendig: lokalet, de andre, deg selv, barna, musikken)





Vedlegg 7 : Artikkel A





## Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklæringer i barnehagen

«Det doble dilemma» i lys av Bourdieu

*Nora Bilalovic Kulset*

### Innledning

Når et minoritetsbarn starter i barnehage og enda ikke har tilegnet seg norsk språk, vil barnet lett kunne befinne seg i et sosialt vakuum i en tid framover. Denne situasjonen beskriver Patton O. Tabors som *det doble dilemma* (2008, s. 34). For barnet det gjelder, er det ikke bare språket som er nytt – det kan også gjelde mange andre faktorer vi i det daglige kaller «uskrevne lover og regler». Alt dette bidrar til at barnet holdes fanget i det doble dilemma.

Jeg vil i dette kapittelet vise hvordan og hvorfor det å ha et felles sangrepertoar kan hjelpe minoritetsbarnet ut av det doble dilemmaet. Utgangspunktet er et kvalitativt forskningsprosjekt om hvordan sang bidrar til minoritetsbarns andrespråkstilegnelse (Kulset, 2015). Prosjektet pågikk i perioden 2011–2012 og var en etnografisk studie med et transformativt verdenssyn. To barnehageavdelinger med i alt 19 barn i alderen tre til fem år, hvorav halvparten hadde minoritetsspråklig bakgrunn, deltok. Barna ble i en periode på fire måneder gitt ukentlige musikkamlinger ledet av meg. Personalet i barnehagen ble samtidig kurset i bruk av musikk, og de deltok også på musikkamlingene for å lære. Målet var å oppnå en betydelig økning i bruken av sang og musikk på en spesifikk måte (dette blir nærmere forklart senere i kapittelet). Ut fra observasjoner av barna og kvalitative intervju med fire voksne (to fra hver barnegruppe), forsøkte jeg å avdekke hva slags innvirkning økt bruk av sang og musikk kan ha i en etnisk mangfoldig barnegruppe, både språklig og sosialt. Noen av resultatene som dreier seg om det sosiale, vil jeg løfte fram i dette

kapittelet. Jeg bruker Bourdieus (1995) begrep *habitus*, *kapital* og *doxa* for å tydeliggjøre den utfordrende sosiale situasjonen minoritetsbarnet her kan befinne seg i utover det rent språklige.

Kapittelet er organisert på følgende måte: Først presenteres de begrepene som danner grunnlaget for kapittelets teoretiske vinkling. Deretter vil to korte praksisfortellinger danne hvert sitt utgangspunkt for å drøfte hvordan sang kan virke inn på den sosiale, herunder også språklige, situasjonen til minoritetsbarn. Forholdet til minoritetsbarnets førstespråk og bruken av sang blir også løftet fram. Så følger noen metodebetraktninger rundt det å ha musikkksamling i barnehagen. Momenter fra hjerneforskning knyttet til sang og språk supplerer disse metodebetraktningene. Avslutningsvis gis det konkluderende tanker knyttet til musikk som sosialiseringfaktor.

#### Hva er det doble dilemma?

Tabors' (2008) opprinnelige betegnelse på det jeg her kaller *det doble dilemma* er *the double bind*. Fra engelsk kan *bind* best oversettes med «en knipe», altså å være i en vanskelig situasjon det er en utfordring å løse. Ordet *knipe* har ikke nødvendigvis en like sterk betydning for oss nordmenn som *bind* kan ha på engelsk. Jeg har derfor valgt å bruke ordet *dilemma* på norsk. Et dilemma er en situasjon man befinner seg i når man er tvunget til å godta den ene av to like ubehagelige muligheter.<sup>6</sup>

Det doble dilemmaet består av to situasjoner som er gjensidig avhengige av hverandre, og som dermed er nærmest uløselige: For å lære det nye språket må man bli sosialt akseptert av dem som snakker målspråket – men for å bli sosialt akseptert av dem som snakker målspråket, må man allerede kunne litt av språket. Tabors gjengir en klassisk situasjon hvor en fireåring starter i barnehage uten å kunne det rådende målspråket. Samme hvor mye gutten forsøker å oppnå kontakt med de andre barna, opplever de ham som et forstyrrende element som ikke forstår måten de leker på. Han er sosialt isolert og betraktes som «sosialt irrelevant» for resten av barnegruppa (Tabors, 2008, s. 28).

Vitenskap handler blant annet om å dele ting i små biter slik at fenomenet kan studeres nærmere og gjennom dette få en større forståelse. Jeg har derfor

<sup>6</sup> Definisjon på *dilemma* fra Store norske leksikon, snl.no

i det følgende delt de sosiale utfordringene for minoritetsbarnet inn i mindre biter: *habitus*, *kapital* og *doxa*, for at det skal bli lettere å se nærmere på hver bit, reflektere rundt bitene og dermed forstå mer.

## Bourdieus begreper

### *Habitus*

For å instinktivt forstå det jeg i innledningen omtalte som våre «uskrevne lover og regler», må man ha noenlunde samme form for *habitus* som majoriteten. *Habitus* er bakgrunnen og rammene for vår praksis, for hvordan vi oppfører oss. I begrepet *habitus* legger Bourdieu at vi fødes inn i et samfunn av strukturer som legger føringer på våre valg. Det refererer på denne måten også til begrepet *kultur*, men *habitus* er mye mer dynamisk enn kulturbegrepet ofte er. *Habitus* handler om hvordan kultur internaliseres i den enkelte og naturliggjør våre forståelser og handlinger (Wilken & Andreassen, 2008, s. 36). *Habitus* får dermed betydning blant annet for hvordan vi oppfatter det som skjer rundt oss, og hvordan vi reagerer på det.

*Habitus* er i høy grad knyttet til vårt sosiale liv – en svært uforutsigbar arena. Bourdieu hevdet at når vi erfarer noe, vil det skje en overføring av denne erfaringen, som igjen vil legge til rette for at vi vil være i stand til å takle problemer av lik art som oppstår i nye situasjoner: altså en form for praktisk generalisering (Bourdieu & Nice, 1990, s. 94). *Habitus* er på denne måten en slags matrise som gjør at vi klarer å improvisere oss gjennom tilværelsen – slik den former seg for hver enkelt av oss. Det er med andre ord snakk om våre generaliserbare disposisjoner eller forforståelser, som kan omsettes i alle slags forskjellige sosiale situasjoner (Wilken & Andreassen, 2008, s. 37).

Mange kan være vant til hovedsakelig å bruke Bourdieus forståelse av *habitus* om voksne mennesker. Bourdieu (1995) hevdet derimot at *habitus* dannes tidlig i livet – faktisk er det særlig tidlig i livet at denne sosialiseringen det her er snakk om, er viktig for dannelsen av disposisjonen (eller forforståelsen) som vi handler på bakgrunn av. Vi tilegner oss en forståelse av hva som er bra og dårlig, rett og galt, mulig og umulig, uten helt å vite at det er en læringsprosess (Bourdieu, 1995, s. 224; Wilken & Andreassen, 2008, s. 37). I den forstand er *habitus* ikke en sinnstilstand, men en kroppstilstand. Vi husker ikke at vi har lært alt dette, og uttrykket *ryggmargskunnskap* er derfor svært treffende. Og

denne ryggmargskunnskapen er allerede etablert hos minoritetsbarna som kommer i barnehagen.

Habitus er noe som reflekterer hvert enkelt menneskes sosiale historie. Selv om innvandrere kan tilegne seg nye vaner, og barn kan tilpasse seg nye sosiale omgivelser, er det viktig å vite at en slik endring i ens habitus krever en sosial forankring i og en individuell aksept av et nytt sosialt miljø, og ikke minst: aksept fra det nye miljøet. Dette skjer verken hurtig eller uproblematisk (Bourdieu, 2000, s. 19).

### *Kapital og felt*

*Kapital* er ulike former for det som verdsettes innen et *felt*. For å forstå hva Bourdieu mener med *kapital*, må man derfor først vite litt om hans bruk av begrepet *felt*. Bordieus *felt* er en arena der det foregår sosiale kamper om innflytelse og kapital. Hva denne kapitalen består av, avhenger av hvilket felt det er snakk om, og man blir innen feltet gitt ulike posisjoner ut fra hva slags kapital man kan bidra med (Wilken & Andreassen, 2008, s. 39). Bourdieu delte denne kapitalen inn i tre hovedformer: *økonomisk kapital*, *kulturell kapital* og *sosial kapital*. I tillegg finnes formen *symbolsk kapital*, som refererer til evnen til å utnytte de andre tre kapitalformene og omsette dem til andre former for verdier, som for eksempel moral.

I denne teksten er feltet barnehageavdelingen. Kapitalen er det som blir ansett som verdifullt blant barna (og for så vidt også de voksne) på barnehageavdelingen. I en barnehage kan man anta at økonomisk kapital blant barna kan være å ha de riktige Pokémon-kortene, matboksen med «riktig» bilde på eller den fineste Barbiedukka. Kulturell kapital vil være å vite hvordan man skal oppføre seg, hvordan man leker, hvordan man snakker, og å vite hva slags økonomisk kapital som er verdifull. Sosial kapital handler om å ha venner, å ha de riktige vennene og å ha viktige posisjoner innenfor disse vennskapene. Den symbolske kapitalen opptrer i alle disse formene, og Kibsgaard (1996, s. 12) beskriver den blant annet på følgende måte: «Et barn som villig låner ut lekene sine, kan opparbeide en symbolsk kapital som tillegger henne at hun er grei og real. Samværet med henne gir utbytte i form av økonomisk kapital (lekene) og sosial kapital (vennskapet) og hun får styrket sin symbolske kapital.»

I en barnehagesammenheng kan det enkelte ganger være et ønske om å unngå bruken av økonomisk kapital mest mulig, ganske enkelt for å unngå at økonomisk

kapital får en for stor betydning for samspillet og sosialiseringen. Et barn som alltid har med «de rette» lekene, kan kanskje lett få venner på grunn av lekene og ikke fordi vedkommende er grei. Dette kan brukes til å kjøpe seg popularitet, til å stenge andre barn ute, og det kan øke kjøpepresset blant foreldrene – for å nevne noen av de vanligste årsaksforklaringene jeg selv har blitt gitt av barnehagepersonell. I flere barnehager kan det derfor være restriksjoner på å ha med leker hjemmefra. For mange av minoritetsbarna som verken har kulturell eller sosial kapital, kan derimot den økonomiske kapitalen ofte være den første inngangsbilletten. Dersom økonomisk kapital ikke er ønskelig, kan det synes som enda viktigere å i stedet gi disse barna kulturell og sosial kapital som anses som gyldig i det aktuelle feltet, slik at de blir «sosialt relevante». Ingen – verken voksen eller barn – kan delta i feltet uten én eller annen form for kapital som anses som gyldig av dem som allerede er med. Hvis man ikke har det, kan man risikere å bli devaluert:

Man kan ikke delta i et felt hvis man ikke aksepterer de spillene som er i gang. Og man kan heller ikke delta hvis ens kapital ikke aksepteres som gyldig av de andre spillerne. En iransk flyktning med en ingeniørexamen vil kun ha adgang til det norske arbeidsmarkedet hvis hans kapital aksepteres som gangbar mynt. (Wilken & Andreassen, 2008, s. 42)

### *Doxa*

Et hvilket som helst felt defineres ved noen helt grunnleggende regler som spillere i feltet må akseptere. Bourdieu kaller dette *doxa* (Wilken & Andreassen, 2008, s. 42). Begrepet *doxa* beskriver de sidene ved kultur og samfunn som folk flest tar for gitt, som de ikke finner grunn til å stille spørsmål ved. Vår *doxiske* erfaring av verden med andre ord den umiddelbare og ureflekterte holdningen, en slags felles «tatt for gitt-het». Dette betyr også at *doxa* er kunnskap uten et bevisst begrepsapparat, det er kunnskap som bare kan læres via praksis, gjennom å observere og å delta. Minoritetsbarnet må med andre ord få delta i det sosiale samspillet med majoritetsbarna for å tilegne seg gyldige *doxiske* erfaringer.

### *Å se minoritetsbarnets utfordringer*

Minoritetsbarnas ulike habituser, deres kulturelt og sosialt lærte kroppslige tale- og handlemåter kan avvike fra det som finnes hos majoritetsbarna. Deres ryggmargskunnskaper, som de selv ikke er klar over at de har tilegnet seg,



og som det derfor kan være vanskelig å få øye på og konkretisere for de voksne i barnehagen, gjør at de kan oppfatte og forholde seg til miljøet i barnehagen annerledes enn majoritetsbarna (for mer om hvordan den voksne også kan komme til å forholde seg annerledes til minoritetsbarn enn til majoritetsbarn, se kapittel 2). De kommer på denne måten inn i barnehagehverdagen med helt andre spilleregler enn de andre – både voksne og barn – i barnehagen. Disse spillereglene (doxa) er de uttalte og også nokså udiskutable premissene innenfor et felt. Her kan det med andre ord ligge store og også nokså usynlige sosiale utfordringer for et barn med en helt annen habitus enn majoriteten (Wilken & Andreassen, 2008, s. 43).

For pedagogen ligger utfordringen i bli bevisst sin egen habitus for dermed å få bedre forståelse for andres. I tillegg må pedagogen kjenne til de ulike formene for kapital innen feltet og jobbe med å synliggjøre feltets doxa. Slik kan det bli lettere for pedagogen å legge til rette for at minoritetsbarnet kan endre sin habitus tilstrekkelig for å forstå det som skjer i omgivelsene, til å skaffe seg gangbar ryggmargsrefleks på feltets uskrevne regler (det som engelsktalende kaller *dos and don'ts*). I siste instans vil dette kunne føre til at minoritetsbarnet skaffer seg en verdifull posisjon innen feltet.

### Felles sangrepertoar som inngangsbillett

Et minoritetsbarn som kommer til barnehagen og som befinner seg i «det doble dilemma» på grunn av annerledes habitus, kapital og doxa, har behov for å få et *sosialt handlingsberedskap* for å bryte ut av dilemmaet og bli regnet med og sett av de andre barna. Som beskrevet av Tabors (2008, s. 46), står et barn som ikke behersker majoritetsspråket, i fare for å bli behandlet som usynlig av resten av gruppa. Siden det først og fremst er gjennom samspill med andre at språk tilegnes (Kuhl, Tsao & Liu, 2003), er det viktig å raskest mulig komme seg forbi det punktet hvor barnet ikke blir regnet med sosialt og dermed heller ikke har noen venner som snakker majoritetsspråket. Jo raskere minoritetsbarnet begynner å bruke andrespråket, jo lettere vil det gå å komme inn i lek med andre (Tabors, 2008, s. 74). Hvordan kan personalet i barnehagen hjelpe minoritetsbarnet med dette? Hvordan kan den voksne bidra til at barnet ikke lenger er «sosialt irrelevant»?

Aktiviteter som fremmer gruppefølelsen, noe som alle kan gjøre sammen og dermed får dem til å kjenne på et samhold, kan være et selvsagt og naturlig

pedagogisk grep. En fellesaktivitet som både fremmer gruppefølelsen, og som alle kan være med på uavhengig av språkkunnskaper, er sang (Mithen, 2005, s. 217). Når vi synger (sammen med andre eller til innspilt musikk vi hører på), trenger vi ikke å forstå sangteksten. Vi trenger heller ikke å gjøre oss forstått. På samme måte trenger vi heller ikke å forstå hva de andre vi synger sammen med, uttrykker språklig sett. Det er ikke semantikken som er viktigst, men prosodien. Når vi synger sammen, kan alle delta på lik linje. Lyder og bevegelser hermes, og alle er med på spillereglene. I denne leken (altså sangen) kan også barnet med manglende samsvarende doxa som majoriteten være en likeverdig deltaker – før barnet har tilegnet seg nevneverdig kunnskaper på andrespråket (Kulset, 2015). Barn i barnehagealder synger mye mens de leker, og derfor kan det å ha et felles sangrepertoar utgjøre en stor forskjell når det kommer til å være sosialt irrelevant eller ikke.

De synger jo, på dissa, på sykkelen, overalt. Slik blir sangen en form for den begynnende norske kommunikasjonen de har med hverandre, de ikke-norskspråklige med de norskspråklige barna. Og også det at vi voksne sitter i sandkassa og begynner å synge, så kommer det noen bort til oss og så blir det et fellesskap der. Opplevelsen av at noen andre kan de sangene som jeg kan, selv om vi ikke kan snakke sammen enda. (Kulset, 2015, s. 96)

Sitatet over er fra et av intervjuene fra studien nevnt innledningsvis. Det forteller noe om hvordan et felles sangrepertoar kan oppleves i en barnehage med en stor andel minoritetsbarn. Sangen er en begynnende norsk kommunikasjon, sier vedkommende. Barna synger sammen på tvers av språkene og opplever at de kan leke sammen. Minoritetbarnet som kan de samme sangene som majoritetsbarna, blir med ett mer sosialt relevant. Det blir et barn som majoritetsbarnet kan sitte på dissa og synge høyt med, et barn med gyldig kulturell og etter hvert også sosial kapital.

I tillegg til fordelene med å kunne de samme sangene og dermed «snakke» sammen på den måten, vil også selve musikkksamlingen ha en positiv effekt på minoritetsbarnets brudd med det doble dilemma. Jeg kommer til å illustrere dette med to praksisfortellinger knyttet til Murshid (gutt, 2,8 år) og Farah (jente, 2,10 år), hentet fra samme studie:

### Murshid

Jeg går for å forberede musikkksamlingen, og Murshid (2,8), som har «lekt med» og småplaget en gruppe jenter som koser seg med nye utkleddingsklær i dukkekroken, får øye på meg. Han løper og setter seg på plassen sin. «Sitter du og venter på samling, Murshid?», spør jeg. Han smiler. «Det begynner ikke helt enda», sier jeg, men Murshid løper tilbake til jentene (barna som jeg anser har den aller største sosiale kapitalen), tar dem forsiktig i armen og vinker dem bort til garderoben hvor jeg er. Han henter rett og slett de største og «viktigste» barna. Utrolig nok hører de på ham og følger etter. (Kulset, 2015, s. 89.)

Murshid var et av de mest rastløse barna på hele avdelingen. Han snakket aldri, han var, ifølge mine og de voksnes observasjoner, alltid alvorlig, og han fikk mye påtale fra de voksne. Dette kom av at han stort sett gikk hvileløst rundt omkring og gjorde ting som de andre barna ikke forsto, eller ikke ønsket at han skulle gjøre. Han skubbet til andre barn, han tok lekene deres mens han stirret på dem, som for å se hvordan de reagerte (stort sett med å overse ham og heller rope på en voksen), eller han kunne dytte all legoen ned fra legobordet der flere barn satt og lekte. Han gjorde stadig færre forsøk på å komme i kontakt med de andre barna – en klassisk situasjon akkurat som den Tabors (2008) beskriver om fireåringen som er fanget i det doble dilemma. De voksne på avdelingen behandlet Murshid som om han var en hvilken som helst litt ulydig 2,8-årig gutt: De var strenge og faste mot ham, forklarte ham hva han ikke måtte gjøre, og forsøkte så godt de kunne å holde ham unna når de andre barna var i konsentrert lek. Murshid så nok ikke mange blide ansikter i løpet av dagene i barnehagen. Økt bruk av musikkksamling i barnehagen markerte i så måte et vendepunkt for Murshid. I musikkksamlingen var det ingen snakking som bare noen kunne forstå. Det ble sunget og sunget, de samme sangene uke etter uke. I en slik setting vil det være noen rammer som er like hver gang. Det er noen gitte regler – ikke ensbetytende med strenge – men det ligger noen føringer for *hva* som skal foregå, og *hvordan*. Dette kan gi trygghet til minoritetsbarnet, som ellers kan finne hverdagen uforståelig. Det som skjedde med blant andre Murshid, var at når han observerte gjentakelsen i musikkksamlingen, gleden hos barn og voksne som synger sammen og har det fint, ble han etter kort tid en del av den. De første ukene løp han fremdeles rundt (og han ble ikke stoppet), men etter hvert sto han stille og betraktet oss – som fra utsiden. Én dag

kom han og satte seg ved siden av meg og ble med i ringen, og dermed var det gjort. Han kunne sangene, han kunne bevegelsene, og han ville gjerne sitte på sin plass i ringen og være med. Man kan si at han hadde observert nok til å tillegne seg gyldige doxiske erfaringer som gjorde at han kunne bli med i «leken». Hendelsen jeg siterte, er fra kort tid etter at han begynte å sitte i ringen med de andre. Murshid har på det tidspunktet gjennom deltakelsen i musikkksamlingen blitt et barn som blir regnet med. I akkurat den samlingen som nevnes her, ble han sittende på fanget til den skolestarterjenta som var best likt av alle. Han visste hva som skulle skje, og dermed kunne han være med i fellesskapet som en likeverdig deltaker – på fanget til den jenta med aller størst kulturell og sosial kapital.

En så liten gutt som Murshid har allerede en etablert habitus, og han har noen ryggmargsreflekser for hvordan ting skal være. Når noen fungerer så dårlig sosialt, både ut fra det de selv gjør av sosiale utstrekninger, og det de får tilbake fra andre, kan man ikke som pedagog nøye seg med å fastslå at gutten er «vanskelig». Hvorfor sliter han så mye sosialt? Hva kan hans negative oppførsel være et tegn på? Det å synge mye sammen i en organisert musikkksamling ble for Murshid en inngangsbillett. Han skaffet seg gyldige doxiske erfaringer som førte til en mer sosialt akseptabelt oppførsel i de andre barnas øyne.

### *Farah*

Det er ikke bare de fysiske utagerende minoritetsbarna som har sosiale utfordringer når det gjelder å komme seg inn i leken med majoritetsbarna. Det samme gjelder de barna som er helt tause og usynlige for de andre. Akkurat som vi så hvordan den repeterende og dermed trygge musikkksamlingen hjalp en gutt som Murshid, har den samme positive innvirkning også på de tause. Farah, som snart var tre år, startet i barnehagen samtidig som jeg begynte med mitt prosjekt. Hun var helt taus hele dagen. Hun smilte sjenert og utførte det som hun så skulle gjøres (vaske hendene, kle på seg, spise mat, gå ut og leke), hun krevde ingenting og tok ikke kontakt med de voksne. Hun kom ikke i barnehagen hver dag. Jeg så at hun ikke klarte å bryte inn i noe av det som foregikk, hun levde sitt liv ved siden av det som skjedde. Etter hvert la jeg merke til at hun forsiktig deltok i musikksamlingene. Hun mimet ordene, og hun fulgte bevegelsene – veldig smått – men hun deltok. Dette fikk ganske raskt positive konsekvenser for henne:

Det store som skjer på Tunet i dag, er at de andre barna legger merke til at Farah (2,10) deltar i alt vi gjør i samlingen. Hun synger og beveger seg og hermer etter meg i ett og alt. Dette gjorde hun også sist uten at noen så det, men i dag utbryter plutselig den store jenta Rim (5,7): «Se på Farah, da! Se Nora, se! Hun gjør alt!», hvorpå flere uttrykker glede via ansikt og lyder og sier «Farah, Farah, hei, Farah!» som om det er første gang de ser at hun faktisk er her, og Farah smiler sjenert og lykkelig og fortsetter sin deltakelse med dobbelt styrke. (Kulset, 2015, s. 90.)

Etter musikkksamlingen var det alltid tid for *dagens hjelper* til å velge seg en medhjelper for å få de andre barna av gårde til håndvask og lunsj. Dette ble utført ved at de to «hjelperne» holdt hverandres hender og løftet dem høyt slik at de andre barna kunne gå under, som i «Bro bro brille». Å være *dagens hjelper* hang svært høyt, og å bli valgt ut som medhjelper av *dagens hjelper* hang enda høyere. Denne dagen var det Rim som var *dagens hjelper*, og som de fleste store jenter i barnehagen var Rim ei jente med mye kapital, både sosialt og kulturelt. Etter hendelsen jeg har sitert over, pekte Rim momentant ut Farah som sin medhjelper. Den framtil nå så sjenerte og tause Farah spratt opp fra benken, tok Rims hender og sang med i den rituelle sangen hun hadde hørt hver dag i flere uker, men ikke deltatt i: «Tak over skapet, Mina inn i skapet, byssan lullan lullan lei, dra din vei!» Farahs problem var ikke nødvendigvis knyttet til at hun ikke forsto de uskrevne reglene – *doxa* –, men hun var definitivt sosialt irrelevant for de andre barna. De så henne ikke, og hun hadde ikke noe å stille opp med som gjorde at hun kunne bli sett. Gjennom å delta i sangen sammen med de andre, kunne hun framvise gyldig kulturell kapital: «Jeg kan de samme sangene som dere, og jeg gjør de rette bevegelsene.» Farah hadde flaks; hennes eksponering av den rådende, gyldige kulturelle kapitalen denne dagen ble umiddelbart registrert av et barn som deretter bidro til at Farah også fikk gyldig sosial kapital.

Gjennom eksemplene om Murshid og Farah blir det tydeliggjort hvordan en musikkksamling både kan hjelpe minoritetsbarnet inn i en ny forståelse av fellets *doxa* og til å skaffe seg og vise fram det de andre barna oppfatter som gyldig kulturell kapital. Når vi synger sammen, er det en del klare rammer for hva som skal foregå. Vi skal synge sangen, som har en gitt melodi, og til denne melodien er det en tekst. Det kan også være bevegelser til sangen, og disse bevegelsene er stort sett de samme hver gang vi synger den. Sangen eller musikken endres ikke slik en samtale gjør (om vi ikke tenker på ulike former for improvisert musikk).

Samtidig er sang og musikk noe som ikke krever spesifikk kompetanse i form av verken alder eller språk. Minoritetsbarnet kan derfor nokså raskt bli med på å synge på lik linje med de andre barna. Ved å sørge for at barna har et felles repertoar av sanger og regler synes det med andre ord som om at språklærlingen raskere kommer inn i det sosiale samspillet, og veien fra tilskuer til deltaker kortes ned. Dette bidrar til å bryte «det doble dilemma».

### Førstespråket som gyldig kulturell kapital

Når minoritetsbarnet mangler det majoritetsbarna ser på som gyldig kulturell kapital, er det mange barnehager som jobber aktivt for at den kulturelle kapitalen minoritetsbarnet allerede har, skal bli framvist. Hensikten med dette kan blant annet være å gi minoritetsbarnet et spor tilbake til hjemmet og å vise frem annerledes kulturell kapital som også kan bli vurdert som gyldig av majoritetsbarna. Bruk av sanger og regler på minoritetsbarnas førstespråk kan være en meningsfull og velfungerende måte å oppnå dette på. At deler av førstespråket på en slik måte innlemmes i et felles sangrepertoar, kan oppleves som svært positivt for minoritetsbarnets følelse av anerkjennelse i en situasjon hvor det ellers kan oppleve å være fratatt all form for relevant kapital (Gjervan, 2012, s. 128; Høigård, 2013, s. 205). Her gjelder de samme tommelfingerreglene som allerede nevnt: ikke velg for mye. Om dette skal ha noen hensikt, må den voksne kunne sangene og reglene – uten huskelapp. Bare slik kan det bli tatt opp i barnas felles sangrepertoar. Et alternativ er å bruke regler der det telles til fem eller ti. Regla kan framsies på norsk inntil man kommer til tellingen. Dermed er det ikke mer enn ei tallrekke den voksne må pugge. Sanger og regler kan barnehagepersonalet lære av foreldrene. Bruk mobiltelefonen til å gjøre opptak. Det er også mulig å søke etter sanger og regler på YouTube. Ole Hamre, som sammen med Sissel Saue er grunnlegger av Fargespill (for nærmere beskrivelse av Fargespill, se Hamre et al., 2011), forteller om 16 år gamle Ali, som via sangen gikk fra å bli sett på som et problem til å bli sett på som en ressurs, og dermed *ble* han også en ressurs (Hamre et al., 2011, s. 17). Det skjedde da Ali hørte en norsk folketone som inneholder et tonesprang som kalles *forstørret kvart*. Dette er et typisk orientalsk tonesprang. Ali ble trigget av den kjente harmonikken, og dermed reiste han seg opp og begynte å synge arabisk kvarttonesang «som vi aldri noensinne hadde hørt maken til. Det som skjedde med han som menneske, når han gikk

fra å være definert som vårt største problem til å bli definert som vår største ressurs, det var at han *ble* vår største ressurs. Han forandret seg fullstendig bare i kraft av å bli definert som noe annet» (NRK P2, *Spillerom*, 2015). Denne endringen hos Ali skjedde altså fordi *andre* omdefinerte ham; *andre* vurderte hans kapital som gyldig. Dette handler om å bli sett og anerkjent for den man er, *til tross* for annerledes habitus, kapital og doxa enn majoriteten. Voksne som omgås minoritetsbarn, må med andre ord legge til rette for at annerledes kapital kan framvises med et positivt fortegn på en måte som gavner minoritetsbarnet og resten av gruppa. Dette kan som sagt være å lære gruppa en sang eller regle på minoritetsbarnets førstespråk. Dersom den voksne velger med omhu og selv lærer seg stoffet godt først, kan dette bli populært stoff i barnegruppa og dermed øke minoritetsbarnets kapital.

### Musikksamlingen – hvorfor og hvordan

«Bare gi dem en fotball, da kan alle leke sammen, over alt i hele verden!» Dette utsagnet kom fra en venn av meg som har jobbet med minoritetsgrupper på ulike kontinent. Det fikk meg til å tenke enda en gang over hva det er som gjør nettopp sang så spesielt velegnet i en integreringsprosess. Én ting er at treåringer kanskje ikke kan spille fotball på det nivået denne personen tenkte på, en annen ting er alt det fordelaktige som skjer i hjernen vår når vi synger sammen. Forskning viser at vi blir mer empatiske når vi synger sammen, vi opplever en sterkere tilknytningsfølelse, og vi øker vår sosiale kompetanse (Balsnes, 2010; Kirschner & Tomasello, 2010). Noe av dette henger sammen med at når vi synger sammen med andre, økes utsondringen av «kosehormonet» oxytocin. Samtidig synker nivået av stresshormonet kortisol (Grape, Sandgren, Hansson, Ericson & Theorell, 2003). Her finnes mye av årsaken til at vi i musikksamlingen kan oppleve og oppnå at nye sosiale bånd knyttes og forsterkes. Sang er en naturlig sosialiseringfaktor.

I tillegg til disse fordelaktige sosiale virkningene, stimulerer også sangen språktilegnelse (Schön et al., 2008). Musikk og språk bruker store deler av de samme nettverkene i hjernen. Siden det å synge krever større nevrologisk presisjon enn det å snakke, vil språket motta fordeler av at vi synger (Patel, 2011). Men samtidig ligger det noen føringer for *hvordan* vi skal bruke sang og musikk for å oppnå denne ønskede transfereffekten til språktilegnelse. I dette blir også

det sosiale aspektet inkludert. Aniruddh Patel, som forsker på hvordan hjernen påvirkes av musikk, kaller disse kriteriene for «The OPERA-hypothesis» (2012), hvor akronymet OPERA står for *overlapping* (delte nettverk), *presisjon* (behandling av musikk krever et mer finjustert system enn språk), *emosjoner* (vi må like å holde på med musikken), *repetisjoner* (ting må gjentas) og *attention* (oppmerksomhet) (vi må holde på med musikk på en måte som gjør at vi naturlig fanger barnas oppmerksomhet). Ifølge Patel (2012) må alle disse fem kriteriene innfris dersom språket skal få nevrologiske fordeler av at vi synger. Siden de to første punktene er nevrologiske operasjoner vi ikke styrer, er det de tre sistnevnte – emosjoner, repetisjoner og oppmerksomhet – som er aktuelle når det kommer til metodologiske og didaktiske momenter knyttet til musikkksamlingen i barnehagen. Noe av det som kan tas tak i i tilknytning til dette, er:

#### *Det fysiske rommet*

Å ha en musikkksamling som foregår på samme sted, gjerne på samme tidspunkt på dagen, er et viktig grep: gjentakelsen, den faste formen, hvor vi sitter, når på dagen det skjer. Alt dette er punkter som vil trygge et minoritetsbarn, og som vil bidra til at hun eller han litt etter litt vil kunne delta i aktiviteten. Musikkksamlingen trenger ikke være lang, og den trenger ikke være på et skyhøyt kunstfaglig nivå. Repetisjonen og de uforanderlige rammene er vel så viktige.

#### *Sangutvalget*

Om et felles sangrepertoar skal bygges opp, er repetisjon et viktig stikkord også her. Det kan være fristende å gå ut fra at det er god kvalitet på musikkopplegget i en barnehage dersom det brukes mange ulike sanger. Sannheten er ofte at dersom det er altfor mange sanger i omløp, er det ingen som kan noen av sangene ordentlig. Ideellt sett bør pedagogen velge noen sanger og regler som den voksne selv liker å synge, og deretter bygge opp en musikkksamling rundt disse få sangene og reglene. Én enkelt sang eller éi enkelt regle kan byttes ut etter som dagene og ukene går, men hovedpoenget er å la barn (og voksne) lære sangene godt, slik at fellesskapsopplevelsen forsterkes. Syng sangene flere ganger i stedet for å synge sang etter sang bare én gang. Å bare trekke sangkort etter sangkort er derfor ingen god idé. Om det er ønskelig å bruke sangkort, så velg ut maksimalt ti kort og bruk bare dem. Trekk ikke mer enn fem kort pr. musikkksamling, og syng sangene på sangkortene mer enn én gang. Lag bevegelser til dersom dette



ikke allerede er en del av sangen. En sang kan gjøres lengre ved å synge verset både med og uten tekst om hverandre: to ganger med tekst, én gang med «la la la», før sangen igjen synses med tekst. Variér stemmevolumet, ett vers med svak stemme og ett vers med høy stemme, og så videre. Det viktige er repetisjonen, noe som også betyr at det ikke trenger å være mange sanger i omløp om gangen. Samtidig er det viktig å huske at de positive emosjonene også er viktige. Repetisjon i form av terping er med andre ord nytteløst. Det må oppleves som lystbetont å synge sammen – også av den voksne.

#### *Den voksne rollemodellen*

Mange voksne sliter med *stemmeskam* (Schei, 1998, 2011). Ofte fører dette til at flere gruer seg litt til å ha musikksamling, særlig om det er andre voksne til stede. Dette er en situasjon jeg oppfordrer personalet til å snakke med hverandre om, innad i personalet, slik at det blir lagt på bordet. Om den voksne føler seg usikker, må man starte med å bearbeide følelsene rundt egen stemmeskam. En avgjørende faktor for at det å synge sammen skal oppleves som positivt, er at den voksne setter stemningen for musikksamlinga: Den bør være fylt av glede og samvær mer enn tvang og frykt.

Om den voksne er redd for å ikke få barna med seg når det skal synges, er det uklokt å telle til tre før man starter en sang. Det ligger mer et «klar, ferdig, gå!» i den nesten dogmatiske og rituelle tellingen til tre som jeg har funnet i barnehager over hele landet. Hva er det som oppnås gjennom å telle til tre før man begynner å synge en sang? Ikke har barna fått tonen de skal starte på, og ikke har de fått tempoet de skal synge i. Når barn ikke vet hvilken tone de skal starte på, ender det som regel med at alle synger i hver sin toneart. Det låter som oftest ikke særlig fint. Barn er ikke mer tonedøve enn voksne, og de hører også at det i slike tilfeller ikke låter bra. Dermed ender det ofte i mer ropesynging enn i samsang og musikk. I stedet for å telle til tre kan den voksne ganske enkelt bare begynne å synge. Dermed får barna tonen og tempoet. Det er ikke farlig å begynne å synge uten å si «klar, ferdig, gå». Barna blir med etter hvert uansett. Å synge er en naturlig oppmerksomhetsskaper, og det er derfor unødvendig å sikre seg at alle er «stille og klare for start».

På samme måte trenger det ikke å snakkes masse mellom sangene. Det er ikke nødvendig å forklare og fortelle alt som henger sammen med teksten i sangen eller regla. Mange barn faller av om det snakkes for mye, særlig dersom bar-

negruppa består av flere barn som ikke behersker språket. I musikkensamlingen kan sangen og musikken få spille hovedrollen, og dermed får den voksne med seg gruppa som helhet på tvers av språk, habitus, kapital og doxa.

### Sang som fellesskap

Utgangspunktet er utfordringen med det doble dilemmaet. Minoritetsbarnet er «sosialt irrelevant» for majoritetsbarna og kommer dermed ikke inn i det sosiale samspillet. Sonja Kibsgaard pekte på dette allerede i 1996 da hun spurte: «Hvordan hjelpe minoritetsbarn til å erverve seg et handlingsberedskap som gjør det mulig å få innpass blant norske barn?» (s. 10). Hun satte dermed søkelyset ikke bare på det doble dilemma, men også på betydningen av habitus, kapital og doxa i minoritetsbarns norsktilegnelse. Spørsmålet til Kibsgaard er fremdeles like relevant. Voksne i barnehagen bør, som Kibsgaard sier, hjelpe minoritetsbarnet med å erverve seg et sosialt handlingsberedskap.

Å drive med mye sang og musikk i barnehagen kan være en måte for minoritetsbarnet å komme seg inn i det sosiale spillet på, selv om man har annerledes habitus, kapital og doxa enn majoritetsbarna. I musikkensamlingen vet alle hva de skal gjøre, og dermed blir det lettere å fungere sosialt. I musikkensamlingen er det ingen som snakker eller gir beskjeder på et språk minoritetsbarnet ikke forstår. Når vi synger sammen, er det bare melodier, ordlyder, rytmer, klapping, hopping og annen bevegelse til musikk, og alle kan delta på lik linje selv om man ikke snakker samme språk. Musikken blir på denne måten et alternativt sosialt møte på siden av den daglige leken. Den sosiale og kulturelle (og herunder den språklige) kapitalen blir utjevnet, og alle stiller med samme kort.

Sang er et språk som går på tvers av kultur, språk og alder. Når vi synger sammen, kan alle delta på lik linje til tross for ulike habitus, doxa og kapital. Musikkaktiviteter vekker en sterk fellesskapsfølelse i oss. Når vi mennesker blir synkronisert i felles bevegelse eller i felles lyd, øker vår empati for hverandre. Vi blir mer hjelpsomme, vi liker hverandre bedre, og vi føler sterkere bånd til hverandre. Dette går langt tilbake i vår evolusjonshistorie fra før mennesket var i stand til å bruke et talespråk som i dag. Likevel var vi avhengige av å fungere sammen i store grupper, stole på hverandre, knytte bånd til hverandre, holde sammen mot inntrengere, passe barn og så videre. Da var det lyder uten ord vi kommuniserte med, sammen med kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Mithen, 2005, s. 126).

Vi sang altså sammen for å skape fellesskapsfølelse allerede for minst tre millioner år siden. Denne fellesskapsfølelsen kan vi benytte oss av når vi skal hjelpe minoritetsbarnet med å erverve et sosialt handlingsberedskap for å bryte inn i leken med majoritetsbarna. Gjennom sangen kan minoritetsbarnet bli sett og bli definert som sosialt relevant av majoritetsbarna.

Hun føler jo at hun er en av oss. I musikkens verden er hun på lik linje med oss andre. Det får hun en tilhørighet. (Kulset, 2015, s. 96.)

### Referanser

- Balsnes, A.H. (2010). *Sang og velvære: en kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter*. Oslo: Novus.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (2000). Making the economic habitus algerian workers revisited. *Ethnography*, 1(1), 17–41.
- Bourdieu, P. & Nice, R. (1990). *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.
- Gjervan, M. (2012). Med flere språk i barnehagen. I M. Gjervan, C.E. Andersen & M. Bleka (red.), *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (s. 121–146). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grape, C., Sandgren, M., Hansson, L.-O., Ericson, M. & Theorell, T. (2003). Does singing promote well-being?: an empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 38(1), 65–74.
- Hamre, O., Saue, S., Bræin, I., Fauske, E., Lyslo, Ø. & Dillan, G. (2011). *Fargespill*. Bergen: Fargespill.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (1996). Markedsverdi på rosa viskelær og verdien av å «hell på». En studie av samspill mellom minoritets- og majoritetsbarn i starten av skolegangen. *En ny 6–10-årspedagogikk: et samarbeidsprosjekt mellom Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag, Fylkesmannen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Sør-Trøndelag, avd. for lærerutdanning og Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning*. Trondheim: Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004
- Kuhl, P.K., Tsao, F.-M., & Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic

- learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(15), 9096–9101. doi: 10.1073/pnas.1532872100
- Kulset, N.B. (2015). *Musikk og andrespråk: norsktilegnelse hos små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mithen, S.J. (2005). *The singing neanderthals: the origins of music, language, mind and body*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- NRK P2 (2015, 2. februar). *Spillerom* [radioprogram]. Oslo: NRK.
- Patel, A.D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech?: the OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2, 142.
- Patel, A.D. (2012). The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications. *Neurosciences and Music IV: Learning and Memory*, 1252, 124–128. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06426.x
- Schei, T.B. (1998). *Stemmeskam: hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*. (Hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen, Bergen)
- Schei, T.B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes?: om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. Stensæth & Bonde, L. (2011). *Musikk, helse, identitet* (s. 85–105). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 975–983. doi: 10.1016/j.cognition.2007.03.005
- Tabors, P.O. (2008). *One child, two languages: a guide for early childhood educators of children learning english as a second language*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Wilken, L. & Andreassen, V.F. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.



## Vedlegg 8 : Artikkel B





**Singing in the multicultural kindergarten  
leads to second language acquisition and social inclusion.  
Explained by the OPERA hypothesis**

**Nora Bilalovic Kulset**

Dept of Music, Norwegian University of Science and Technology

[nora.kulset@ntnu.no](mailto:nora.kulset@ntnu.no) || [norabkulset.com](http://norabkulset.com)

Published online 30.09.2015.

**Abstract**

For the past 15 years the close relationship between language and music has been the subject of many studies. However, little attention has been given to young children of a minority lingual background who are acquiring the majority language as a second or third language and the role music can play in such situations. This essay presents findings from an ethnographic study conducted in Norwegian kindergartens (Kulset 2015a). Children aged three to six, 50% of minority lingual background ( $n=38$ ), were given extensive exposure to singing for the purpose of exploring how this might affect their second (or third) language development. The results found 1) that children joined in the singing long before they started speaking Norwegian and 2) that the joint music making acted as a means of communication between children across language barriers, helping them to make friends. To explain these conditions, Patel's OPERA hypothesis (Patel 2011, 2012) is applied to give an orderly understanding of why singing facilitates second language acquisition.

**Keywords**

singing, language acquisition, second language, multicultural, kindergarten, minority children, OPERA hypothesis.



## **Introduction**

In Norway there is a pressing problem concerning children of immigrant parents, namely that these children are not learning sufficient Norwegian before they start school. In the long-term aspect, this is not only detrimental for these children's first year at school. It takes years to catch up with the majority lingual children, and in the meantime the minority lingual children have had only limited access to valuable knowledge. By the age of 12, they are already outsiders who might never be truly integrated into society. Young children that need to acquire a second language (L2) are in a vulnerable position, given that they have little time to acquire the new language before they need to keep up with their majority lingual peers at school. This puts great responsibility on kindergarten teachers and staff and on methods applied to facilitate second language acquisition. One of the most common views of children learning a new language is that they simply pick it up, although this view has no support in research. On the contrary it takes years to become proficient and to master a language at a suitable level for education in school (Cummins, 2000, p 58). In fact, one of the greatest challenges any L2-learner faces is *the double bind*, meaning that communicative competence and social competence are inextricably interrelated (Tabors, 2008, p. 33-34). In order for you to learn the new language, those who speak the target language must accept you socially, but to be socially accepted, you must already have some degree of proficiency in the target language. Research indicates that children who have difficulties making friends become more easily aggressive and frustrated (Stenseng et al., 2014). Once aggressive and frustrated, the child is even less likely to make new friends. Not speaking or understanding the majority language is a source of frustration and isolation in itself. Hence it is important that L2-learning children in kindergarten make friends as early as possible to avoid unnecessary frustration and loneliness, and also to be included in playtime by the children who speak the target language. Thus, breaking the double bind is key to helping the L2-learning child access the new language.

### *The connection between music and language*

Singing could be described as an alternative way of communicating, and I argue that singing is one of the keys to break the double bind. As Koelsch (2011, p. 16) points out: "the human brain, particularly at an early age, does not treat language and music as strictly separate domains, but rather treats language as a special case of music". Melody and rhythm are how we hear our first language (Estes & Hurley, 2013; Nakata & Trehub, 2004; Trehub, 2006).

Babies prefer their native language (Moon et al., 1993) and they cry in the intonation of their native language (Mampe et al., 2009). Since musical parameters are so important when we learn our first language, it is likely that music also plays a role when we learn our second (or third) language. A number of studies have shown how music affects children's phonological awareness (Bolduc, 2009; Degé & Schwarzer, 2011; Gromko, 2005; Peynircioglu et al., 2002). (For a further review on the topic, see Collins, 2013.) Song and language are intertwined both neurologically and aurally (as described by the phenomenon of "motherese" by, among others, Dissanayake, 2000).

*Music and language's shared network in the brain.* For the last 15 years, a number of researchers have shown how music and language share networks in the brain. (See, for example, Abrams et al., 2011; Arbib, 2013; Brown et al., 2006; Fedorenko et al., 2009; Jäncke, 2012; Koelsch, 2012; Patel, 2008; Patel et al., 1998; Peretz & Zatorre, 2005; Schön et al., 2008; Schön et al., 2010). Some of these studies also point out the fact that music places higher demands on the nervous system than speech does. Conveying musical structure involves a higher degree of precision compared to language, as shown by Patel et al. (2010) where native speakers of the tone language Mandarin found monotone sentences just as intelligible as the natural spoken sentences. Patel et al. pointed out the robustness of language, giving the listener enough remaining phonetic information even when the tone is removed in a tone language. In music, on the other hand, the notes and rhythms need to adhere fairly closely to the specified song in order not to become something completely different. Doing music involves, among other things, constantly monitoring whether one is in tune or not. Music leads the auditory processing networks to function with higher precision than is needed for ordinary speech communication. Because speech shares these networks with music, speech processing benefits (Patel, 2012). Kraus and Chandrasekaran (2010) called this *auditory fitness*: "This effect of music training suggests that, akin to physical exercise and its impact on the body fitness, music is a resource that tones the brain for auditory fitness" (p. 599). In their comparison between musically trained individuals and musically untrained individuals, they found that musically trained individuals show enhanced neural encoding of speech sounds in the auditory brainstem. They also argued that music training benefits real-world language skills such as reading ability and hearing speech in noise, and thus music prepares people for academic achievement such as L2-learning (which requires listening skills in challenging listening environments like kindergarten schools or classrooms). A number of studies show that music training indeed facilitates language acquisition (Magne et al. 2006;

Marques et al., 2007; Moreno et al., 2009; Schön et al., 2004; Wong et al., 2007; Wong et al., 2008). On L2-acquisition particularly, the study by Slevc and Miyake (2006) examined the relation between musical ability and L2-proficiency in adult learners. They found that musical skills facilitate the acquisition of L2 *sound structure*. A possible reason for this might be found in the study by Wong et al. (2008). On the left side of our brain we have an area called *left Heschl's Gyrus* (HG) that includes our primary auditory areas. Wong et al. found that the volume of left HG was larger in learners who were successful in learning the tone of a new language compared to learners who were less successful. Earlier, Schneider et al. (2005) had found musicians to have a larger left HG relative to non-musicians; now Wong et al. (2008) added the connection with processing a new language. People who do music on a regular basis are, in other words, more capable of processing the sounds of a new language as a result of the larger volume of their left HG. Taking these findings together, this means music triggers the plasticity of the brain to change in such a way that the brain more easily picks up, remembers and reproduces new language sounds. If we imagine looking down at a big city at night with all its city lights, music turns on more lights in our brain relative to speech. The neural overlapping that exists between the shared systems of music and language means a lot of these lights are for both language and music. Since the lights are already turned on when we make music, the speech processing is made easier.

*Emotion, repetition and attention.* Schön et al. (2008) showed how song aids language learning in a stronger way compared to speech, and how song helps segment new words in the first learning phase of a new language in the same way as when we learn our first language (Thiessen et al., 2005; Thiessen & Saffran, 2009; Trehub et al., 1984). Schön et al. (2008) posed that songs contribute to language acquisition in three ways. First, the emotional aspects of a song may increase the level of attention. Second, the presence of pitch contours may enhance phonological discrimination as syllable change is often accompanied by a change in pitch. Third, the consistent mapping of musical and linguistic structure may optimise the operation of learning mechanisms. As pointed out by Blythe (2011), words or segments of words are often repeated in singing, and this helps in building the memory. Cason and Schön (2012) demonstrated how using a musical-like rhythmic prime matched to the prosodic features enhances phonological processing of spoken words. This reveals a cross-domain effect of musical rhythm on the processing of speech rhythm. Singing melodies or rhymes that automatically give the correct prosodic information will, in other words, support the prosodic features of the language and give the desired cross-domain effect, and will provide

the repetition needed to build memory. Chan et al. (1998) demonstrated how music triggers memory and emphasised music's advantage over other learning techniques. "First, it may be easier to engage children in playing musical instruments, which is an enjoyable activity, than in mnemonic strategies. Second, musical training requires little verbal skill, so it may be more suitable as a memory-training technique for patients with language impairment" (p. 128). This might also apply to L2-learners. Their results indicated that musical training might have a long-term effect on verbal memory. Janata et al. (2002) also pointed out how tonality structure is maintained as a dynamic structure in brain areas known to be a centre for cognitive, affective and mnemonic processing (the *rostromedial prefrontal cortex*). Affections awake the memory, and music awakes the affections. (For a review on music training and working memory, see George & Coch, 2011). According to Healy (1999) all learning starts by keeping our *limbic structures* "in a good mood" as emotion and motivation are crucially interconnected and no one can order someone else to be motivated. You need to activate the child's emotions, his or her personal engagement, in order for the child to learn. Gromko (2005) also pointed out in her study the importance of how the music activity is conducted: competent instructors must do it in an enthusiastic manner. In this way, she said, the children will be more engaged and therefore also learn faster (their *limbic structures* are being kept "in a good mood").

## **The study**

### *Subjects and method*

The study (Kulset, 2015a) was conducted in two different kindergarten groups with children aged between three and six years old. Approximately 50% of the children ( $n=38$ ) were of a minority lingual background and yet not proficient in the second language (Norwegian). Around 30% of these children did not speak any Norwegian when the study started. Both kindergarten groups were of the same size. Music interventions ("circle time") were conducted by me, a trained music teacher, twice a week over a period of 14 weeks. The adults in the kindergarten always participated, leading them to gradually make more use of music in everyday life, and also to copy what I did. The data was collected through participating observation during circle time and playtime. Semi-structured interviews with four of the kindergarten teachers were conducted at the end. These four were selected on the following grounds: (1) their many years of experience working with minority lingual children in kindergarten; (2) participation during the 14 weeks of music interventions; (3) varied

educational background; (4) no particular music training; (5) they expressed interest in the study and felt comfortable being interviewed. The findings are interpreted both by the interviews and the data gathered through observation.

### *Process of analysis*

The interviews and ethnographic observation data were structured into thematic narratives and then analysed. In this way it was possible to spot main themes connected to the children's experiences, the adult's experiences, and the theory section. Six main categories were constructed: (1) making music catches the children's attention; (2) it brings out positive emotions; (3) it is an easy and quick way out of “the double bind”; (4) songs and rhymes in different home languages build positive self esteem (5) the shared network for music and language in the brain helps in building language through singing; (6) voice shame among adults (Kulset 2015a). To be able to mediate the findings in the study to the audience who needs it (students, kindergarten teachers), I decided to adapt my findings to Patel’s OPERA hypothesis (2011, 2012, 2014) which in an orderly way outlines five conditions which must be met for language acquisition to benefit from music making. Although it was not originally based on second language acquisition in early childhood, I found the OPERA hypothesis both relevant and fruitful, particularly as to explaining how music’s impact on second language acquisition relies on both neurological processing and the way in which the music activities are conducted.

The OPERA hypothesis consists of five conditions, all of which must be met:

**Overlap:** there is anatomical overlap in the brain networks that process music and language

**Precision:** music places higher demands on these shared networks than does speech

**Emotion:** musical activities engage strong positive emotions

**Repetition:** musical activities are frequently repeated

**Attention:** musical activities are associated with focused attention

(Patel, 2011, p. 1)

The focus of this study was the last three paragraphs, E – R – A, as it did not include neurological testing. I refer to the vast number of studies on music and language in the brain previously mentioned.

## Results and discussion

### *Emotion and attention*

One of the most obvious and easily observed changes in the children was the joy and happiness they expressed during the music interventions. The adults in the kindergarten also noticed this quickly. Whenever the music intervention was about to start, the children would scream with joy and hurry to their places. The feeling of group cohesion, “togetherness” and social security is rare for many of the children in these kinds of kindergarten groups. Not only are they lacking a common language, but they might also have different ways of behaving towards other children and adults (Kulset 2015b). Not everyone understands the concept of “circle time” as it applies to a majority lingual child. The result might be that it is difficult to gather the group as a whole. The happiness and joy connected to the music interventions changed these premises. According to the OPERA hypothesis the children’s *attention* and *positive emotions* must be enhanced as here described by two of the kindergarten teachers:

I can see how the children who used to have difficulties focusing and concentrating now want to join because of the positive atmosphere, they can see that this is something it’s fun to be a part of (...) And it gives positive extended effects because when the children listen and participate in a focused way, we all get inspired to do more of the same thing. And the more we do, the more involved the children become (Kulset 2015a, p 83-84).<sup>1</sup>

I used to be worried that I wouldn’t be able to involve the children as a whole group, and that’s why I was all: ‘Sit down!!!’ and ‘Listen up!!!’ Everything has become so much easier now. I used to really dread doing circle time with the children, but now I’m actually looking forward to it. Now I know I don’t have to give a lot of boring messages to the children expecting them to sit tight, I can tell them all of those things in a different way. In circle time we’re supposed to have fun together! It’s not supposed to be in a way that makes the children go: ‘Oooo, I won’t bother listening to you’ – the children simply shut you out if you talk too much. It needs to be done with involvement and enthusiasm to make it reach the children (Kulset 2015a, p 76).

---

<sup>1</sup> All citations from the study translated from Norwegian by the author.

According to Balsnes (2012), singing with other people is a source of vitality, improved life quality, and meaning and coherence in life. It also gives us a sense of mastering something and an experience of social belonging. To reach these feelings, we need to feel safe. If the child's *limbic structures* are already tied up by other strong emotions (e.g. change of environmental language, starting kindergarten with no friends), other emotional tasks cannot pass the brain's gatekeeper (Healy, 1999, p 174). Steady routines, like circle time and repeating the same songs over and over again, help the child to detect coherence and feel more secure (Tabors, 2008, p 96-99). The children in the study thought of the singing as fun, as something they chose to be a part of. It was playtime and their *limbic structures* were being kept in a good mood, one of the consequences being that they picked up the words in the songs easily. For the L2-learning children, this made a big difference:

She feels like she is one of us now. When we do music in circle time she is on the same level as the rest of us. You can see she feels a belonging to the rest of the group (Kulset 2015a, p 96).

The music takes on another part (than normal language-training in groups) because it gives a feeling of community, it's socialising, you get a stronger sense of belonging, I think you can say your self-image changes. You become braver, more daring (Kulset 2015a, p 97).

The previously silent or loudly frustrated L2-learning children were given a voice through singing. Not only did they achieve a feeling of belonging that in turn would make them feel safe and ready for new impressions, they also became visible for the other children, making them potential playmates. One of the stories arguing this is the following:

Big things happened at "Tunet" today. The other children finally took notice of Farah (2,10 years old). She has lately started to join me in both singing and movements during circle time. No one has noticed, but today the oldest and most popular girl, Rim (5,7 years old), suddenly burst out: 'Look at Farah! Nora, look! She knows the song!' followed by the other children expressing friendliness and joy towards Farah saying: 'Farah! Farah, hi there!' as if they only today noticed she is actually present. Farah smiled shyly and happily and continued her singing with an even more steady voice (Kulset 2015a, p 90).

After this particular incident, Farah was chosen by “today's helper” (the child who would help the teacher preparing for lunch) to be his/her assistant; a much sought after position.

### *Repetition*

The adults reported that they had to change *their own attitude* towards getting and keeping the children's attention – hushing and Chief Constable roles were swapped with enthusiasm and involvement. They realised that by activating the children's *limbic structures*, they could also keep their attention. One of the methods to master this is given in the OPERA: repetition. Repetition helps build the memory, as earlier pointed out, and for the music to assist language acquisition we need to repeat – in an enjoyable way, no drilling. One of the biggest challenges regarding music in kindergartens is the fact that adults shy away from repetition. A song is sung, but only one time, and the adults have a strange perception that children will be bored if songs are repeated, in spite of knowing very well that children love doing the same thing over and over again. Once you repeat them, the words and sentences of the song will “stick to the brain” (Kraemer et al., 2005; Wagner, 1996), the L2-children are given the opportunity to practise the sounds and eventually they will start using fragments of song lyrics to start communicating.

I have noticed how the children sing before they start talking. Singing in Norwegian is the key (...) but they don't only sing during circle time, they start singing as we do other things as well. As for this girl, she arrived in the morning and started to sing ‘Hei hei, god dag på deg’. She knew what the words meant, but she couldn't say them yet without the song. And we joined in, singing ‘Hei hei’ back to her. She has started talking quite a bit lately, but her key to the language was all that time she spent singing in Norwegian. A child who has been here for no more than two weeks is already singing along. (...) We keep repeating the same songs and rhymes, and when this child already joins in, I feel like: ‘Wow! Yes! It really works!’ It feels really good to see that something is actually happening (Kulset 2015a, p 102-102).



## **Conclusion**

It is definite that singing is an important gateway into a new language for minority lingual kindergarten children. Singing aids language acquisition after the age of three on account of the combination between the brain's shared network between language and music, the language training that happens while the child is singing song lyrics and the social bond made by making music. The OPERA hypothesis is a fruitful concept to explain why singing helps build a new language. However, the issue of *how*, when it comes to *method*, is still not resolved. Gromko (2005) pointed out that the results of her study might have been influenced by the enthusiasm the music teacher displayed. According to the OPERA hypothesis, emotion and attention are two of the five conditions that must be met for music-driven neural plasticity to occur. As Patel points out: “Imagine a child who is given weekly music lessons but who dislikes the music he or she is taught” (Patel, 2011, p. 9), implying that the music and the music teacher must awaken enthusiasm, positive emotions and attention in the child for the music to result in enhanced neural encoding of speech. In such a way, Gromko might have been correct when she argued that the teacher might have been just as important as the music. This leaves us with several important questions to investigate: Can anyone conduct music interventions that will lead to results as presented here? If yes – what kind of training do we have to offer kindergarten teachers for them to be qualified for this purpose? If no – how do we get music teachers into the kindergartens on a weekly basis? What is of greatest importance: the content or the way it is done – or maybe both? Are there other elements that need to be considered? This is left for future research.

## **Ethical approval**

Ethical approval for this project was given by NSD - Norwegian Centre for Research Data [ref number 29842].

## **Funding**

This research recieved no specific grant from any funding agency in the public, comercial, or not-for-profit sectors.

## References

- Abrams, D. A., Bhatara, A., Ryali, S., Balaban, E., Levitin, D. J., & Menon, V. (2011). Decoding Temporal Structure in Music and Speech Relies on Shared Brain Resources but Elicits Different Fine-Scale Spatial Patterns. *Cerebral Cortex*, *21*(7), 1507–1518. doi: 10.1093/cercor/bhq198
- Arbib, M. A. (2013). *Language, music, and the brain: a mysterious relationship*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Balsnes, A. H. (2012). Choral singing, health and quality of life: The story of Diana. *Arts & Health*, *4*(3), 249–261. doi: 10.1080/17533015.2012.656202
- Blythe, S. G. (2011). *The genius of natural childhood: secrets of thriving children*. Stroud: Hawthorn.
- Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, *27*(1), 37–47. doi: 10.1177/0255761408099063
- Brown, S., Martinez, M. J., & Parsons, L. M. (2006). Music and language side by side in the brain: a PET study of the generation of melodies and sentences. *European Journal of Neuroscience*, *23*(10), 2791–2803. doi: 10.1111/j.1460-9568.2006.04785.x
- Cason, N., & Schön, D. (2012). Rhythmic priming enhances the phonological processing of speech. *Neuropsychologia*, *50*(11), 2652–2658. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2012.07.018
- Chan, A., Ho, Y.-C., & Cheung, M.-C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, *396*(6707), 128–128. doi: 10.1038/24075
- Collins, A. (2013). Music Education and the Brain: What Does It Take to Make a Change? *Update: Applications of Research in Music Education*. doi: 10.1177/8755123313502346
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in psychology*, *2*.
- Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. In N. L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 389–410). Cambridge: MIT Press.
- Estes, K. G., & Hurley, K. (2013). Infant-Directed Prosody Helps Infants Map Sounds to Meanings. *Infancy*, *18*(5), 797–824. doi: 10.1111/infa.12006
- Fedorenko, E., Patel, A., Casasanto, D., Winawer, J., & Gibson, E. (2009). Structural integration in language and music: Evidence for a shared system. *Memory & Cognition*, *37*(1), 1–9. doi: 10.3758/mc.37.1.1
- George, E., & Coch, D. (2011). Music training and working memory: An ERP study. *Neuropsychologia*, *49*(5), 1083–1094. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.001
- Gromko, J. E. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, *53*(3), 199–209. doi: 10.1177/002242940505300302
- Healy, J. M. (1999). *När hjärnan börjar skolan: hur barns begåvning och inläring kan stimuleras*. Jönköping: Brain Books.
- Janata, P., Birk, J. L., Van Horn, J. D., Leman, M., Tillmann, B., & Bharucha, J. J. (2002). The cortical topography of tonal structures underlying Western music. *Science*, *298*(5601), 2167–2170. doi: 10.1126/science.1076262
- Jäncke, L. (2012). The relationship between music and language. *Frontiers in psychology*, *3*.
- Koelsch, S. (2011). Toward a neural basis of music perception—a review and updated model. *Frontiers in psychology*, *2*.

- Koelsch, S. (2012). *Brain and music*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Kraemer, D., Macrae, C. N., Green, A., & Kelley, W. (2005). Musical imagery - Sound of silence activates auditory cortex. *Nature*, *434*(7030), 158–158. doi: 10.1038/434158a
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, *11*(8), 599–605. doi: 10.1038/nrn2882
- Kulset, N. B. (2015a). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse hos små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2015b). Sang som sosialt handlingsberedsskap for andrespråklæringer i barnehagen. «Det doble dilemma» i lys av Bourdieu. In S. Kibsgaard & M. Kanstad (Eds.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (pp. 79–96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Magne, C., Schön, D., & Besson, M. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than nonmusician children: Behavioral and electrophysiological approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *18*(2), 199–211. doi: 10.1162/089892906775783660
- Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A., & Wermke, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current biology*, *19*(23), 1994–1997.
- Marques, C., Moreno, S., Castro, S. L., & Besson, M. (2007). Musicians detect pitch violation in a foreign language better than nonmusicians: Behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *19*(9), 1453–1463. doi: 10.1162/jocn.2007.19.9.1453
- Moon, C., Cooper, R. P., & Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development*, *16*(4), 495–500.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, *19*(3), 712–723. doi: 10.1093/cercor/bhn120
- Nakata, T., & Trehub, S. E. (2004). Infants' responsiveness to maternal speech and singing. *Infant Behavior & Development*, *27*(4), 455–464. doi: 10.1016/j.infbeh.2004.03.002
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. New York: Oxford University Press.
- Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in psychology*, *2*.
- Patel, A. D. (2012). The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications. *Neurosciences and Music Iv: Learning and Memory*, *1252*, 124–128. doi: 10.1111/j.1749-6632.2011.06426.x
- Patel, A. D., Gibson, E., Ratner, J., Besson, M., & Holcomb, P. J. (1998). Processing syntactic relations in language and music: An event-related potential study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *10*(6), 717–733. doi: 10.1162/089892998563121
- Patel, A. D., Xu, Y., & Wang, B. (2010). The role of F0 variation in the intelligibility of Mandarin sentences. *Proc. Speech Prosody 2010*, 11–14.
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing *Annual Review of Psychology* (Vol. 56, pp. 89–114).
- Peynircioglu, Z. F., Durgunoglu, A. Y., & Öney-Küseföglu, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, *25*(1), 68–80.
- Schneider, P., Sluming, V., Roberts, N., Scherg, M., Goebel, R., Specht, H. J., . . . Rupp, A. (2005). Structural and functional asymmetry of lateral Heschl's gyrus reflects pitch perception preference. *Nature Neuroscience*, *8*(9), 1241–1247. doi: 10.1038/nn1530
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, *106*(2), 975–983. doi: 10.1016/j.cognition.2007.03.005

- Schön, D., Gordon, R., Campagne, A., Magne, C., Astesano, C., Anton, J. L., & Besson, M. (2010). Similar cerebral networks in language, music and song perception. *Neuroimage*, *51*(1), 450–461. doi: 10.1016/j.neuroimage.2010.02.023
- Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, *41*(3), 341–349. doi: 10.1111/1469-8986.00172.x
- Slevc, L. R., & Miyake, A. (2006). Individual differences in second-language proficiency: Does musical ability matter? *Psychological Science*, *17*(8), 675–681.
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., & Wichstrøm, L. (2014). Preschool Social Exclusion, Aggression, and Cooperation A Longitudinal Evaluation of the Need-to-Belong and the Social-Reconnection Hypotheses. *Personality and social psychology bulletin*, 0146167214554591.
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: a guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Thiessen, E. D., Hill, E. A., & Saffran, J. R. (2005). Infant-directed speech facilitates word segmentation. *Infancy*, *7*(1), 53–71. doi: 10.1207/s15327078in0701\_5
- Thiessen, E. D., & Saffran, J. R. (2009). How the Melody Facilitates the Message and Vice Versa in Infant Learning and Memory. In S. DallaBella, N. Kraus, K. Overly, C. Pantev, J. S. Snyder, M. Tervaniemi, B. Tillmann, & G. Schlaug (Eds.), *Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity* (Vol. 1169, pp. 225–233). Hoboken, NJ: Wiley.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician* (pp. 33–49). Oxford: Oxford University Press.
- Trehub, S. E., Bull, D., & Thorpe, L. A. (1984). Infants perception of melodies - the role of melodic contour. *Child Development*, *55*(3), 821–830. doi: 10.1111/j.1467-8624.1984.tb03819.x
- Wagner, R. K. (1996). From simple structure to complex function: Major trends in the development of theories, models, and measurements of memory. *Attention, memory, and executive function*, 139–156.
- Wong, P. C. M., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T., & Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience*, *10*(4), 420–422. doi: 10.1038/nn1872
- Wong, P. C. M., Warrier, C. M., Penhune, V. B., Roy, A. K., Sadehh, A., Parrish, T. B., & Zatorre, R. J. (2008). Volume of left Heschl's Gyrus and linguistic pitch learning. *Cerebral Cortex*, *18*(4), 828–836. doi: 10.1093/cercor/bhm115



## Vedlegg 9 : Artikkel C





## **“It’s you—not the music”: musical skills in group interventions in multicultural kindergartens**

*Nora Bilalovic Kulset*

### **ABSTRACT**

*This article presents findings from a self-study inquiry conducted in multicultural kindergartens during music group interventions (MGI). The inquiry is based on theories within musicking and communicative musicality. It addresses the claim: “It’s you—not the music” in search for whether this statement might be true or not. My purpose is also to question what is ‘me’ and what is ‘the music’ in this statement. MGIs were conducted for 19 weeks in three different multicultural kindergartens with children aged 3–5 (n=30). All were videotaped. Findings are based on the video material, qualitative interviews, informal talks, and critical friends, and this research material points towards the necessity of musical confidence to be able to make use of musical skills.*

*Keywords: teacher competence, didactical conditions, musical skills, musicking, communicative musicality, multicultural kindergarten, self-study*



## Introduction

This article presents findings from a qualitative research inquiry within *self-study* (Hamilton, 1998). The object of the inquiry was me and my practice as a music teacher in kindergartens with a high level of linguistic minority children, and the motive was to find out “what I do and why I do it” (Hamilton & Pinnegar, 2009: 3). The reason for this is based on discussions about the findings in my previous study on singing and second language acquisition (Kulset, 2015a) with schoolteachers, kindergarten teachers, and caretakers who work with linguistic minority children (and adults). These discussions have brought forward a need to have a closer look on the didactics in the music group interventions (MGI). Even though my prior study has awakened interest and enthusiasm among teachers and caretakers, the very same group of people nevertheless express a lack of faith in their own musical abilities. They claim they either know too little of music or that they are too shy to conduct such a musical language trajectory, and watching me they simply state: “It’s you—not the music.” They express a view and an attitude towards my ability to conduct ‘successful’ MGIs in socially challenging groups (as is often the case with multicultural groups due to the lack of a common language) as if it was a part of an innate musical genius that is unattainable to most people. I have of course argued against this view.

However, as an experienced music teacher who has been working on a daily basis with kindergarten children and staff for more than 20 years, I started to ponder: Could they be right? Is it I who make this happen, not the music? And in that case, is it my personality? My musical skills? During the interview for my PhD application, I was asked a similar question: “How can you know that what happens is on account of the music and not you?” I realised that I needed to look for answers to these questions before I could move on with my research on singing and second language acquisition. Is it ‘me’ or the music—or both?

I put the word *me* in the section above in quotation marks because this ‘me’ might contain a whole lot more than the immediate superficial meaning when people point at me and say: “It’s you—not the music.” This ‘me’ and what lies in it is in fact the very subject for the present study. What is ‘me’ and what is ‘the music’? And what elements of my ‘personality’ could also be considered musical skills I have acquired through many years as a music teacher? The expression *musical skills* in this article refers to teacher competences, or the Norwegian expression *lærerferdigheter*. I use *musical skills* because this implies that to make music is a part of the teacher competence here mentioned. The expression *lærerferdigheter* brings us to the didactic relation model as originally presented by Bjørndal and Lieberg (1978) which I will elaborate later in this article. I also use the term *musical* and not *music* as I am not talking about skills

in music per se. ‘Musical skills’ in this article refers to expressions like *communicative musicality* (Malloch & Trevarthen, 2009) and *musicking* (Small, 1998) which I will come back to, while ‘skills in music’ might be (but not only) limited to be perceived as skills in playing an instrument, to know a lot of songs, or to sing with a trained voice.

The inquiry presented in this article is a part of my PhD study on singing and second language acquisition in multicultural kindergartens. A number of studies have pointed out the connection in the brain between music and language (see, e.g., Arbib, 2013), and also particularly singing and second language acquisition (see, e.g., Schön et al., 2008). This was also the topic in my previous study. A finding of interest was how singing facilitated relationships across language barriers, and how this speeded the linguistic minority children into playtime with the majority lingual children (Kulset, 2015a). In the present inquiry, I have put this topic aside to investigate the importance of the music teacher in this connection. If the music teacher, her personality and musical skills are as important (and seemingly unattainable) as many teachers and caretakers seem to believe, I need to find out what these skills are, and also address whether they really are unattainable to others or not. By analysing my conduct, what it is I am doing during the MGIs, and framing this in a didactical perspective, I might also hopefully be able to facilitate ongoing teacher development.

### The role of the teacher

In her study on MGI’s influence on phonemic awareness in young children, Gromko (2005: 206) noticed how great an impact the teacher’s enthusiasm had on the children’s motivation and reasoned that this might have contributed to a more positive outcome of the music-activities than the music-activities alone. She even proposed future designs that offer children in control groups the same attention of an enthusiastic teacher as those in the treatment group. Gromko might have been correct when she argued that the teacher and the way he or she conducts the music activity, are just as important as the music itself. Also Patel (2011, 2012) emphasizes in his OPERA hypothesis how important positive emotions and unfocused attention are for music-driven neural plasticity to occur. As Patel formulates: “Imagine a child who is given weekly music lessons but who dislikes the music he or she is taught” (Patel, 2011: 9), implying that the music and the music teacher must awaken enthusiasm, positive emotions, and attention in the child for the music to result in enhanced neural encoding of speech.

The fact that music awakens positive emotions and so may function as an empathy promoter among children (Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch et al. 2013) and adults (Anshel & Kipper 1988; Wiltermuth et al. 2009) is by now rather obvious. There

are several explanations on why music promotes empathy and pro-social behaviour. Grape et al. (2003) reported a significant increase in the oxytocin level in adults after a choir rehearsal. Oxytocin is known to promote empathy (Zak et al., 2007). According to Trehub et al. (2015), music promotes social and pro-social behaviour through a variety of mechanisms such as jointly experienced arousal and synchronous action across cultures. Cross et al. (2012: 337–353) have developed a theoretical model to elaborate and explain these circumstances, the theory of empathy promoting musical components (EPMC). The main concept of EPMC is that the flexibility in interpretation of music makes it easier to reach a state of shared intentionality and intersubjectivity. Cross et al. (2012) call this *floating intentionality*, and this floating intentionality in the music might be one of the reasons to an increased feeling of empathy between the participants. All these studies mention methodological elements like movement, imitation, entrainment, and joint rhythmic beat. Yet, none of them address the issue of the teacher and the role this person plays in mediating these musical components, and moreover, what kind of musical skills the teacher needs to carry out such MGIs.

Hence, to fill this gap of knowledge, a more precisely defined research question for this article is: what musical skills are needed to conduct music group interventions in multicultural kindergartens?

### The didactical perspective on musical skills

“It’s you—not the music. “What is ‘me’ in this statement, and how is this ‘me’ divided from ‘the music’? Is it simply a question of my musical skills as an experienced music teacher? As previously mentioned I choose to use the expression *musical skills* as synonymous to the teacher competence, in Norwegian known as *lærerferdigheter*. Bjørndal and Lieberg (1978) were the first to propose the didactical relation model. In their original model we find *lærerferdigheter* localized under *didaktiske forutsetninger*, in English ‘didactical conditions’, alongside two other categories: ‘student competence’ and ‘physical, biological, social and cultural competences’. In this article I will focus on the teacher competence.

The purpose of creating the didactical relation model was, according to Bjørndal and Lieberg, to give teachers a system of concepts that shows the relations between different factors that needs to be analysed when plans for teaching are made (Bjørndal & Lieberg, 1978: 135). More recent versions of the didactical relation model have used different terms than this original model, many of them leaving teacher competence out. Instead, it is replaced by expressions such as ‘frames’ and ‘working method’ (Lyngsnes & Rismark, 2007: 80).

To avoid confusion or a possible mix-up I need to emphasise, particularly in consideration to Norwegian readers, the difference of *læreforutsetninger* or *læreferdigheter* (learning conditions) and *lærerferdigheter* (teacher competence). Several later versions of the didactical relation model includes the category *læreforutsetninger* or *læreferdigheter* (see e.g., Hiim & Hippe 2006; Lyngsnes & Rismark 2007) while *lærerferdigheter* is left out. It is of my opinion that the category *lærerferdigheter*, teacher competence, clarifies and underlines that the skills the teacher brings into the situation will colour how he or she relates to the teaching situation per se—to all the different aspects demonstrated in the didactical relational model. This knowledge, the teacher competence, is often tacit knowledge (Polanyi, 2009). I believe that using categories like teacher competence in the didactical relation model will contribute to shed light on our tacit knowledge. Hence I will use the original term teacher competence, or *musical skills* in this article.

#### The musical perspective on musical skills

Many scholars still embrace a perspective on music as an almost exclusive domain of professional musicians (or extremely talented laymen) who have perfected their skills with years of practice (Blacking, 1973: 4; Honing et al., 2015). Although one might think this is not a widespread attitude among educators of teachers and kindergarten teachers, surely it is the view of a substantial amount of the common man, and thereby also the students we educate. This view will affect their ability, or at least their belief in their ability, to make music (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Ericsson & Lindgren, 2011; Lamont 2011).

Small’s concept of *musicking* takes on a very different view on both music and the ability to make music, namely that music first and foremost is an activity, an act of togetherness—hence the verb *musicking*. According to Small, it is a figment to talk about music as if it was a thing. To music is to take part in “the gestural language of biological communication” (Small, 1998: 58), in the continuous passing of information that goes on in each individual living creature. This information, according to Small, always concerns relationships. Friend or foe, offspring or potential mate? Fight or flight, feed or breed? He argues that the verbal languages have limits compared to the gestural language of biological communication, a view shared by Cross (2005: 30, 35) who emphasises music’s ambiguity and *floating intentionality* as a positive factor in group cohesion. Both Small and Cross state that verbal language has proved to be less adequate in articulating and dealing with our complex relationships with one another and with the rest of the world (Cross, 2005: 36; Small, 1998: 38).

The gestural language of biological communication, in which Small places music activities, can on the other hand give us the chance to articulate and explore relationships, to “try them on to see how they fit” (Small, 1998: 63). This is highly relevant in multicultural kindergartens where the children need to be given what Cross (2003: 26–27) calls a “consequence-free means of exploring and achieving competence in social interaction.” He also supports the notion of musicking (Cross et al., 2012: 346) and argues that musical activities (in the concept of musicking) are specifically suited to the exploration of social interaction because of their nonefficaciousness and their multiple potential meaning (Cross, 2003, 2005).

*Rituals* are given a vital position in the theory of musicking. Small defines rituals as organized behaviour based on gestural language, or paralinguistic, that leads us to affirm, explore and celebrate our ideas and conceptions of our relationship to cosmos, the world, our society, and each other (Small, 1998: 95). A ritual might be a family dinner, a large state celebration, a romantic movie date—or the MGI in kindergarten. They all have in common that they contribute in articulating people’s concepts of how the relationships of their world are structured, and thus how humans ought to relate to one another. This is what defines a community, and therefore rituals are used to say ‘this is who we are’ (affirmation), ‘this is whom I might be’ (exploration) and ‘we are happy to share this identity’ (celebration). Thus the ritual is a cornerstone in human life, and Small simply states: “ritual is the mother of all the arts” (Small, 1998: 105).

Also the literature on *communicative musicality* (Malloch & Trevarthen, 2009) speaks of the importance of the ritual in music making. Communicative musicality’s starting point is the studies on the rhythmic turn-taking vocalisation and facial expressions in the communication between the newborn infant and the mother. Furthermore it is a view on musicality as a psychobiological capacity that first and foremost facilitates group cohesion and coordination and is thereby essential to human cooperation (Dissanayake, 2009: 26). According to the concept of communicative musicality, music making is an innate ability connected to human relationships. As with language (another innate human skill), musical skills are learned and socially determined through the rituals in shared performance (Bannan & Woodward 2009: 467). The MGI in the kindergarten is an example of such a shared performance, a ritual where social skills are tested and acquired through the floating intentionality of musicking.

## The study

The MGI programme consisted of weekly MGIs in three different kindergarten<sup>1</sup> groups over a period of 19 weeks. I conducted all the MGIs. The MGIs were designed as natural minimalistic interventions leaving out all extra instruments only a trained musician (or a music loving teacher) can make use of. As in the previous study, I decided to concentrate on 3–4-year old children. They already have an established language, and the linguistic minority children in the group might still have had little exposure to Norwegian language. Moreover, they are not yet part of the kindergarten’s preparations for getting ready for school and are free to play and establish connections across the group in terms of age. Every MGI was filmed and analysed with an explicit focus on the music teacher (myself) and what I did:

- 1) In what way I used the music,
- 2) How I behaved towards the children, and
- 3) How this affected the group.

I discussed incidents that happened during the MGIs with the kindergarten teachers immediately after every MGI. Most of these talks took place in an informal manner while the kindergarten teacher was tidying or waiting for children to get dressed for out door play. I also discussed cuts from the films with the kindergarten teachers, the head of the kindergartens and some of my colleagues as we went along (all with written permission from parents). I also conducted interviews with two of the kindergarten teachers at the end of my project period. The aim was to analyse myself and answer the following question: what musical skills are needed to conduct music group interventions in multicultural kindergartens? This leads to questions such as:

- 1) What am I doing during the MGIs?
- 2) How am I doing it?
- 3) How is the relationship between ‘the music’ (the content and the activities) and the ‘me’ (the teacher competence)? Are they intertwined and interdependent or is there such a thing as ‘me’ with tacit knowledge to an extent that makes the situation difficult to analyse?

---

<sup>1</sup> In Norway, we use the term ‘kindergarten’ on all pre-schools, crèches, or playgroup activities led by educated kindergarten teachers alongside other care givers. Children start school at the age of 6.

## Method

### *Design*

The inquiry that this article builds upon was designed as a case study, also known as self-study research. The case was my own praxis as a music teacher in multicultural kindergartens where approximately 50% of the children spoke little or no Norwegian. One of the reasons to do self-study research is to find out “what I do and why I do it” (Hamilton & Pinnegar 2009: 3). One of the key arguments of self-study is that those engaged in the practice of a particular profession are particularly well qualified to investigate that practice (Schön, 1995; Zeichner, 1999). Munby and Russell (1993) argue that research on practice conducted within the practice from the perspective of the person who holds responsibility for the practice, gains authority based on the experience of the researcher (‘authority of experience’). Essential to the quality of a self-study is that the data is derived from multiple and varied sources and perspectives so that you can analyse your research questions from more than one data source or perspective. Having multiple data sources increases the validity (Samaras, 2011: 213), and “critical friends” is one such data source (ibid.: 214). Critical friends are colleagues who serve as validators who provide feedback while you are shaping your research. They also serve as your validation team to provide feedback on the quality and legitimacy of your claims (McNiff & Whitehead, 2005: 11). My critical friends were the teachers and heads of the kindergartens and colleagues within music teaching and education.

### *Participants*

Children (3–4 years) from two kindergartens in Norway participated in weekly MGIs conducted by me. In one of the kindergartens I had two different groups of children, making it three groups of children in all. There were 10 children in each group (n = 30) where approximately 50% spoke little or no Norwegian and thus were in the category ‘linguistic minority children’. Kindergarten sections like these are typically socially challenged due to different language, cultural behaviour, family background, and so on (see Kulset, 2015b for a broader discussion on the subject). One or two kindergarten teachers always joined the MGIs, preferably the same teachers every week.

### *Data generating*

The data in this inquiry is based on two qualitative interviews, 23 informal talks, feedback from critical friends, and 23 video recordings during MGI in three different groups of children. Videos were recorded on a video camera placed on a tripod in the corner of the room, pointing towards me, the teacher. The camera was a combined photo/video camera looking like the ordinary photo camera used in both kindergartens to document an activity or a special occasion. In this way, the children did not notice or comment on the camera in the corner as they were used to seeing a similar device. The video data were structured by CAQDAS (Computer Assisted Quality Data Analyses System). The qualitative interviews were performed at the end of my project period and included the two kindergarten teachers 'Ingrid' and 'Mona' who both had participated on a regular basis throughout the project period. They worked in different kindergartens, and I interviewed them individually. The interviews were planned as semi-structured but both ended up classified as open. Both teachers had a great amount of topics and subjects based on their experiences during the project period that they wanted to discuss with me. This fitted well into my self-study research, as my reason for wanting to conduct these interviews was to cross-check what kind of topics and issues the kindergarten teachers had discovered as important during the project compared to my own findings. The themes brought up by the interview subjects extracted the same issues that I had found. The interviews were recorded with my phone, and the sound was of very good quality. The informal talks happened right after each MGI and were not recorded. These talks involved different members of the staff, including those without an education as a kindergarten teacher. In Norwegian they are titled 'assistants'. After each informal talk I immediately wrote down all I could remember as it was being said. The duration of these talks would be anything from 5 to 30 minutes. In the analysis presentation I have left out quotations of the informal talks in respect for the informants, as I could not be sure that all of them fully understood that their spontaneous utterances and sharing of partly big emotions would end up not only in my research log, but also in print.

### *The MGI programme*

A specific music intervention programme was designed to meet the following criteria:

- No instruments
- Includes songs, rhymes and dance
- Repetition of the same songs, rhymes and dance for the whole period.



I set the criteria as for any kindergarten teacher to be able to conduct the same MGI.<sup>2</sup>

I chose five songs (including rhymes), which I thought would encourage participation on the grounds of certain attributes:

- Movement and gestures
- Promote varied use of voice
- Both with and without melody
- Rhymes both with and without steady beat
- Both sitting down and standing up dancing/moving around
- Apt songs or rhymes to cue start and end of session.

Furthermore I set a rather loose didactic framework that would correspond with the already set criteria:

- Songs in same order every time
- I would not do a lot of talking in between songs to tell what song comes next or to ask the children whether they want to sing the song one more time
- Never count to three before starting
- Repeat songs at least three times
- Vary songs using easily accessible musical parameters (high and low volume, high pitch and low pitch voice and so on)
- Not asking the children what they want to sing.

Each MGI had a typical duration of 15 minutes.

The design is based on my teacher experiences from conducting MGIs during 20 years. The criteria also corresponds well with the concept of *ritual* (Malloch & Trevarthen, 2009; Small, 1998), with the notion on *communicative musicality* and its wordless yet meaningful ways of communicating through *musicking*, and with Cross et al. (2012) theory of Empathy Promoting Musical Components (EPMC), where elements such as imitation, entrainment, flexibility, and floating intentionality are cornerstones.

### *The analysis*

I applied a stepwise-deductive inductive (SDI) approach by which empirical data are thematically categorized (by induction) followed by a verification of these thematically

---

<sup>2</sup> In Norway all kindergarten teachers have been trained in music during education and are expected to be able to make use of music in their profession. However, many are shy to musick, ashamed of their own voice (Schei, 2011) or caught up in a negative self image (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Ericsson & Lindgren, 2011; Kulset, 2015a; Lamont, 2011). Also the number of music lessons they have been offered varies, both between institutions and caused by the students' own choice. Hence their musical skills and ability may vary at large. Due to the limits of the article formats this is not the place to further elaborate these issues.

outcomes in the empirical data (by deduction) (Tjora, 2012: 175–176). The intention in SDI is to develop concepts that capture central characteristics that also have relevance to other cases than the one being studied. It is closely related to Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) but a more suitable method for this project, as it might be conducted within a shorter time lapse than does Grounded Theory (Tjora, 2012: 176). In the first step of the analysis the video data were coded empiric-close into nodes or themes. This led the themes to reflect the actual content of each MGI video and not my main research questions or what I initially (thought I) was looking for. I found this particularly important as I was studying myself and in this way lowering the risk for a biased point of view. “The aim of self-study research is to provoke, challenge, and illuminate rather than confirm and settle” (Bullough & Pinnegar, 2001: 20). Out of 56 different themes, all with the explicit focus on the music teacher, four main categories were created and used as a basis for the further analysis and concept development. The development of these categories were also a result of feed back from my critical friends, my informal talks with the staff and the qualitative interviews.

## Results and discussion

The inquiry presented in this article was set off by such comments as: “It’s you—not the music”, consequently I needed to find out whether or not this could be right. Hence the research question: what musical skills are needed to conduct music group interventions in multicultural kindergartens?

In the analysis, four different but closely related findings appeared as particularly interesting:

- (1) Intentionally overlooking chaotic episodes/conflicts.
- (2) Deliberate use of voice and gestures.
- (3) Structure.
- (4) The physical surroundings.

I will in the further text concentrate on the analysis of the two first of these four categories, namely those most closely related to ‘me’: (1) Intentionally overlooking chaotic episodes/conflicts, and (2) Deliberate use of voice and gestures. I do not consider the data material to be exhausted, and additional categories might be discovered in future phases of analyses. I will present the results as narratives from the videos and

the interviews with the kindergarten teachers, which then will be discussed in the light of relevant theory. All names in the narratives are anonymized.

After the first preliminary analysis, my response to the statement: "It's you—not the music", pointed towards "they have been right, it *is* me." Watching the video material made me realise to what extent the many years of professional music teaching had shaped me and how much tacit knowledge I possessed. Would it at all be possible to verbalise this behaviour and transform it into didactical descriptions? I carried out several rounds of analyses (including informal talks and discussions with critical friends) to reveal new layers of this "me". This brought me to investigate in depth the two categories: (1) Intentionally overlooking chaotic episodes/conflicts, and (2) Deliberate use of voice and gestures.

#### Intentionally overlooking chaotic episodes/conflicts

I will start this analysis section with an excerpt from the video material that after several rounds of analyses made me realise it is not me neither the music. There is something more. This video clip gives an example on a situation where the kindergarten teachers afterwards typically would state "It's you". At first it is tempting to agree. I am not doing much to solve the situation; there is just 'something' in my behaviour that silences the conflict.

#### *The Music Box—2015-06-02*

Khaalid starts to cry outside the picture at the same time as I start to play on the music box (which is part of our opening procedure). He cries really loud and I stop playing and direct my focus towards him. He runs and sits down on Mona's lap and Mona asks with a loud and strict voice to the other two boys outside the circle: "What happened?" I put the music box back into my pocket and Annam asks me if we may continue. Mona asks again in a loud voice: "What happened?" I tell Annam that we have to wait a bit because Mahmoud is really sad. "His name is not Mahmoud, it is Khaalid", Toni tells me. I look at him with deliberate exaggerated astonishment, and then I look at Mona. She smiles at me. "You are so *glemsom* [forgetting]", Toni says (using that specific term). I touch his shoulder and say: "Yes, I was a bit forgetting." Then I turn to Khaalid who sits on Mona's lap across the circle. He still cries a lot. I lean towards him while I say in a quiet low voice: "Hey, Khaalid?" I wave him nearer with my finger. Mona points at me. "Come

and see this", I address him and start to play the music box, still leaning towards him. He stops crying immediately. In the background Johan shouts out "Hey! Hey!" I look at him and make a quiet and slow "ssshhhh"-sound while I continue to play on the music box. Jonah returns to the circle and sits down on a pillow, tip-toeing as to not disturb. I smile at him. Khaalid leaves Mona's lap and sneaks closer to find a pillow to sit on. Peace is restored and we continue the MGI.

What happens here? There are considerable conflicts going on, several children have already left the room crying prior to this excerpt. Nothing particular has happened to make them cry, it was just one of those days where one child had the wrong jam on her bread for lunch, another child the wrong pair of trousers and so on. While we are busy trying to solve the matter on jam and trousers, something else happens outside our scope: three (or two, we do not know) boys have been fighting and now one of them is crying. We do not know whether the crying boy is the one to blame or if he is the one to comfort. The kindergarten teacher Mona takes on the responsible role and tries to figure out who did what. "What happened?" she keeps asking the boys who are not crying while she comforts the crying boy Khaalid. She gets no reply, but she keeps asking. What else can she do? She needs to sort this out, she is a trained teacher and she must make sure everyone understands it is not OK to fight. So she turns to verbal language: "let us sort this out." The problem is we do not know what has happened.

Another problem is that Khaalid speaks almost no Norwegian. As both Cross and Small state, verbal language may be unproductive in situations with complex relationships and social uncertainty because of its unambiguously meaning (Cross, 2005: 35; Small, 1998: 38). In any communication the capacities of the sender and receiver must be similar enough for the receiver to be capable of all the processes that are necessary to decode the message, and Cross (2005, 2012), Small (1998), and Malloch and Trevarthen (2009) highlight musical communication and musicking as an alternative (and in some circumstances, as in situations of social complexity, even better) common language of communication. As Small points out, the gestural language of biological communication, in which he places music activities, can give us the chance to articulate and explore relationships, to "try them on to see how they fit" (Small, 1998: 63). Hence, when I turn toward Khaalid and use my whole repertoire of gestural language while I completely overlook the chaos and conflicts that are going on, I manage to shift the group's focus from the conflicts toward the ritual of the MGI. I address Khaalid, and thereby the whole group, using my musical language instead of my verbal language.

By doing this I do not solve the problem of who did what in the conflict between the boys, but I bring back the group's attention to the music making. Using a form of communication the receivers are capable of decoding, enabling them to understand the message. This communication form is the musicking, or the communicative musicality, materialised in my gestural language and focus on the ritual (which the music box is an important part of), not the chaos. One of my critical friends responded as follows to this clip: "You demonstrate to the point the notion on teacher competence in this clip. A full attentiveness toward the child AND the group at the same time. And that the musical elements that you use with your body and your voice, and even the music box, have the exact capacities that communicates to children."

### *Tolerating chaos*

On the whole, I as the music teacher appear to be very calm during the MGIs no matter what happens. I engage in both the children and the music but still seem cool-headed. Whenever chaotic situations arise (for instance small conflicts between the children or children running back and forth) I keep on making music in such a way that conflicts seems to solve by themselves without need for extra regulations by the grown-ups.

However this is not synonymous with merely calm and peaceful MGIs. The consequence of overlooking the chaos is also to *tolerate* the chaos, which at times is a lot, resulting in MGIs that not at all appear as very successful. Still, the joint focus and the children's desire to participate in the MGI, comes clearly forward in between the chaos. The fact that I stay focused on the MGI activity and not on the chaos seems to contribute at large to also facilitate the same MGI focus in the children.

### *The Hairdressing—2015-04-21*

Aisha gets up and stands behind me, playing with my ponytail. I continue to sing with the rest of the children. Aisha pulls out my elastic and starts styling my hair. I continue singing and the other children do not seem to take notice of Aisha dressing my hair. When we reach the end of the stanza, Nia gets up and says: "I want, too" and joins Aisha. I pause the song, which is now in between stanzas, and say: "You know what girls, you will have to do my hair another time because it's a bit uncomfortable to get your hair done while you are singing, OK?" The girls both say "yes" and sit back down. While I am fixing my ponytail, Amir grabs Annam's fairy wings, which lie on the floor beside her. She grabs them too and shouts "No, Amir!" They keep pulling

from both sides and Annam screams: “It’s girl’s stuff, no Amir!” I make no comment on their conflict and continue the song where we stopped as soon as my hair is fixed. This takes about five seconds. Amir lets go of the wings as soon as I start singing and both he and Annam join in.

In the interview afterwards, Ingrid claims:

I have been thinking a lot about how wise it seems not to do a lot of talking, the fact that you did not interrupt or set a lot of boundaries within the activity. We have used a lot of time on “Hush, be quiet” and “Sit down” and things like that which I now have observed that when you *don’t* do it, then everything just solves by itself.

My tacit knowledge on how music will catch the children’s attention—how music making as an alternative way of communicating (than verbal language) will affect them (Cross, 2005: 35; Small, 1998: 38)—contributes to my calmness despite the chaotic episodes. As Cross puts it:

Music’s power of entrainment, together with its ambiguity, may allow each participant child to explore forms of interaction with others while minimizing the risk that such exploration might give rise to conflict, effectively underlying the gestation of a social flexibility (...). One only has to envisage a group of children interacting verbally and unambiguously rather than musically to see (and hear) how quickly conflict is likely to emerge in linguistic rather than musical interaction! (Cross, 2005: 36).

I know that the chaos is an expression for many things that has nothing to do with me: that what I do is boring, that the children do not like what I do, that I need to find something else new and exciting to sing and so on. However, to many kindergarten teachers perceptions like these are typical reasons for feeling unsuccessful in the music making (Kulset, 2015a: 34–38). My musical skills prevent me from becoming too self-conscious in a way that makes me assess the rising chaos as something that has to do with me. I am confident in my music making, which I find is a crucial quality.

While noticing the chaos, I know that the children are still new to the situation, they do not know how things are done, how our *ritual* (Small, 1998) takes form, and above all: they are young children and do not necessarily enjoy the MGI the best by sitting quietly on the floor in a perfect circle. I also know that if I just continue and enjoy myself while singing, and if I repeat the same things and hold on to my original

plans (not be tempted to find 'new and exciting' songs and activities as if I was an entertainer), the chaos will disappear, and the ritual will take form.

All this tacit knowledge is a result of many years of practice experience that has shaped me. Although these skills might be difficult to put into words, the kindergarten teachers discovered little by little what this calmness through chaos brought forward. This can be seen in the next example where Mona reflects on the consequence of not interfering even when the conflict involves two boys, David and Amir, who often end up fighting.

#### Chaos anxiety

##### *"The Slippers"—2015-06-23*

David runs away with Amir's slippers and shouts out: "Amir!" in a teasing manner. Mona shakes her head towards David and says in a low tone: "David, don't do it." Mona and I exchange looks, but I keep on singing. David returns to the circle. He holds Amir's slippers up in the air and shouts "Amir!" in the same teasing way. "David", Mona whispers and she scratches her cheek and seems uncomfortable. He returns a third time, and now he gently hits Amir in the head with one of the slippers, still calling out: "Amir!" At this point David is standing close to me and I manage to grab one of the slippers. I put it next to Amir. This makes David let go of the other slipper too, and Amir puts them both close to his side. All this time we have been singing continuously, and Amir has been participating with great enthusiasm. No conflict emerged.

Mona reflects upon this particular episode in the interview:

I have been thinking about those shoes. When David tried to take Amir's slippers. That was also one of those times when...it didn't work out [for the 'trouble maker']. So then I realized: "Aha, he is lost in the song, he is lost in the circle time. He actually doesn't bother to care about David running around with his slippers." He really didn't care about those shoes, although the other one made a big effort. That was so fascinating to see. He was a part of the relationship created by the singing, and he didn't want to leave that feeling. And if you had interrupted and made a stop, started to talk about those shoes...it is so easy to do that. I was all: "no, no, don't do it", right? Because you know how easily Amir [she slaps her hand in the air

as if to remind me that he hits other children a lot]. But luckily, I didn’t say anything. (...) I mentioned this incident at the staff meeting and we had a good talk about it. This was such an important revelation to me, because I was all: “m-m-m!” [she presses her lips together, looking very strict and shaking her head] but then nothing happened. I think the reason is that we had this sense of community due to the singing.

In these two previous interview quotes both Ingrid and Mona question their own problem-solving as it has taken form up till now, by hushing, continuously organizing the children telling them to sit down, and interrupting oneself all the time to solve conflicts between the children. They state that when you *don’t* do this, the atmosphere is actually more peaceful. How and why am I able to overlook the chaos, to tolerate the chaos?

As I mentioned on the previous page, it is my teacher competence and the confidence this gives me that leads me to be able to behave in this way. Instead of being caught up in a (potential) fear for chaos; I am able to keep the didactical perspective. Hence whenever the children are restless in some manner, I do not assess the situation as problematic. I evaluate the situation from the full range of the didactical conditions where also the student competence and the physical, biological, social, and cultural competences are important factors (Bjørndal & Lieberg, 1978). The children might be restless for a number of reasons, for instance because they are not used to the concept of circle time (which was the case in two out of three groups in this project), they do not understand what is going on because they do not understand the language, they are not used to doing things together because they do not speak the same language, they do not trust each other because of a typical high conflict level, or they do not yet know the routine of the *ritual* and so they are still testing the boundaries (“What happens if I run out of the door? Will I be stopped?”) My competence as a teacher includes being able to unveil these components in the relations that constitutes the MGI.

By reflecting didactically on the situation in this manner, it is easy for me to overlook the chaotic episodes and conflicts and keep the focus on the MGI activity because I can see that the chaos is not necessarily a direct evaluation of me and how I perform or the content of the MGI. By maintaining the focus on what is the most important activity, the music, not the conflicts, I also achieve to create a positive atmosphere. Instead of hushing and using my strict voice while trying to solve conflicts, I am free to appear as a smiling and calm adult and make use of all the group singing driven oxytocin release that promotes empathy and cooperation (Grape et al., 2003; Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch et al., 2013).



The positive atmosphere that joint music making creates within a group might easily be destroyed by adults continuously interrupting the music making to be ‘peacemakers’ in conflicts between the children, or to make sure that the children are in place and pay enough attention. The attitude found in the video material reveals that I, both despite and because of all the chaos I tolerate, create a situation that is calm and coherent instead of being chopped into pieces in-between every time the teacher finds it necessary to interrupt the music to sort out situations that emerge. I secure the attention of the children by not claiming the attention by force (Patel, 2011, 2012), but instead letting the music solve the potential problem through its floating intentionality and flexibility, as explained in the theory of EPMC by Cross et al. (2012).

#### Deliberate use of voice and gestures

Facial and bodily expression (what Small calls the gestural language of our biological communication) is a common theme in the video material, as demonstrated in the narrative *The Music Box*. Two stories that are completely different from *The Music Box* give another angle to the same category:

##### *The Thumb—2015-04-21*

I show my thumb to David and Aisha who both have left the circle, and ask them if they remember the mouse. (The thumb represents the mouse in a rhyme they already know.) I keep sitting with the thumb up waiting for them to join us, smiling but with no more words. The other children are sitting quietly with their thumbs up, too. Aisha runs quickly towards us, while David considers the situation for two more seconds. Then he makes a grand gesture throwing his hand thumb up in the air and hurries to sit down in the circle.

##### *The prolonged M—2015-06-16*

I am about to start the rhyme “Musepakk” (“Mouse rabble”) when Mona suddenly turns towards two children outside the circle saying very loud: “Careful with that cupboard!” All the other children immediately focus their attention towards the two children who have left the circle. I continue the rhyme—I had but started the first sound: “m.” I keep holding that “m” and make it rise

in volume while I do the corresponding hand gesture really slowly. At once the children turn their heads back to me and join me in the rhyme.

These examples bring forward the concept of *communicative musicality* as interpreted by Erickson (2009), and how much one can communicate through body language. I deliberately use my voice and my body to invite the children and to have them focus on the MGI. As Erickson (2009: 451) puts it: I “summon the students’ collective attention” by using my communicative musicality. Attention has its natural ebb and flow—we cannot pay attention continuously, he states. To make deliberate use of musicality when you address the children, might contribute to increasing their attention ability (Erickson, 2009: 450).

The video demonstrates that I vary my voice in volume and timbre both in songs and rhymes, and I use my body language (including facial expressions) when I address the children or want to catch their attention, thus drawing on principles of communicative musicality (Erickson, 2009). With my voice and body I indicate the beginning of a song or a rhyme, whether it is to do it over again or in transition to a new song. This conduct both leads the children to focus their attention on what I am doing and also for everyone to understand what is going on. This further supports the idea of music making as an alternative way of communicating (cf. Cross, 2005: 35; Small, 1998: 38). I use my body language to invite children outside the circle to join, or to motivate the group to keep repeating the same songs and rhymes.

#### Discovering the impact of body language

This category appeared to be the most difficult for the kindergarten teachers to point out by themselves, as they did not talk of it until I brought it up. The peers watching the videos however, easily marked this as one of the main issues. My deliberate use of face and body gestures marked in fact a contrast in style to most of the other adults. They would have the same voice quality regardless of the situation (authoritarian as in giving instructions) sitting rather immobile on the floor, seemingly unaware of how much ‘watch guard’ and maladjustment they communicate to the children by their behaviour (this topic will be brought up later in the article). One wonderful deviation from this is the following example where the staff member Bjorn is delayed and enters the MGI after we have started:

*The Panther—2015-06-11*

The children and I are sitting very close together in a small circle and the atmosphere is peaceful and calm. Today the staff member Bjorn is delayed, and I have decided to start without him. The finger cymbals and the music box routine are done, and we are about to begin our welcoming rhyme that involves an almost soundless finger tapping on the floor. Suddenly I hear a sound, and I make a small shrinking movement as if to hide, put a hushing finger on my mouth and whisper to the children in a playful manner: "Oh, that's Bjorn coming! Let's pretend we're not here!" All the children immediately look towards the door and then back at me. They smile and look excited. They keep sitting quiet as mice, some of them with the finger on the mouth mimicking "hush", and they crawl even closer together. Bjorn enters the room and whispers "hey!" while he without a sound sneaks into the circle like a panther. Amelia leans towards him as he sits down, he smiles at her but keeps his full focus on me and immediately picks up where we are in our MGI ritual. I proceed with the finger tapping, and the children keep their peaceful and calm spirits.

When I showed this video clip in a meeting with the staff in both kindergartens, they applauded, notably after I had presented to them the category *deliberate use of voice and gestures*. Watching 'one of their own' being able to behave like this and the impact it had on the situation (imagining he had entered in the more typical adult way, talking loud and doing a bit of organizing of the children before sitting down), made them realize how easy it might be if only one possesses the knowledge of another way of doing it. What seemed to them as unachievable 'magic' skills only for the talented elite within music, proved to be attainable components of knowledge that might be acquired by anyone.

Mona puts this realisation into words in the following way:

It is all those little things you do. For instance instead of yelling: "Circle-time!" while clapping your hands, you bring out those...[she makes a movement with her hands as if she holds a pair of chiming finger cymbals]...to indicate that circle-time has begun. It is very fascinating.

What Mona really says here is that instead of using the verbal language, combined with a body language that states "I am the boss, you better listen to me, now!" I made use of the gestural language to communicate in a more musical way—that everyone could understand—without having to give strict orders. Thus I could also keep my body language positive and inviting.

### Talking about body language

As I have mentioned, this category appeared to be the most difficult for the kindergarten teachers to point out. Nevertheless as I started talking about it, they would bring forward a great number of reflections and notions on the very same category. This tells me that as much as they indeed noticed this, they were not able to tear it apart from the ‘me’ and thus not regard it as a property or skill also they could attain. I had to prepare the ground for them to reflect upon the issue so they could be made aware of its simple existence.

Ingrid brings the topic forward in the following way:

They went totally blissful each time you chimed those finger cymbals. Time after time. A clear beginning and a clear end. You never had to ask them to sit down or hush on them. (...) It is like you created a magic space between those tinkles in the beginning and in the end.

“You never had to ask them to sit down or to hush them”, she says, “it’s like you created a magic space between those tinkles in the beginning and in the end.” This “magic space” was not created by *me* as in the statement: “It’s you—not the music.” It was created by the ‘me’ knowing what effect a pair of finger cymbals as a repetitive musical signal for the start and the end would have on the children. I never had to ask them to sit down or to hush them because my gestural language told them alongside my musical messenger the finger cymbals. My behaviour as an adult signals what kind of relations exists in this group. Are we friendly to each other? Are we to have a good time? Are we to feel empowered because we know what is going on and can participate on our own premises? Or are we to feel uneasy because the adult seems constrained and struggles with the fear of chaos, or even worse, her or his own ability to make music? (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Ericsson & Lindgren, 2012; Kulset, 2015a; Lamont, 2011). I do what Small (1998: 53–57) calls to pass on information about the outside entity that is being perceived. These signals on what kind of relations that are supposed to happen here are communicated through my gestural language, the tone of my voice, the way I conduct, the expression on my face—also defined as communicative musicality.

The language of bodily posture, movement and gesture, of facial expressions and of vocal intonation continue to perform functions in human life that words cannot, and where they function most specifically is in the articulation and exploration of relationships (Small, 1998: 61).

Ingrid contemplates on the impact of a deliberate use of voice in an everyday situation like the line-up for the slide:

Me: You mentioned the line-up to slide down that tiny in-door slide [which had turned out to be a part of the MGI] and the conflicts that arose among the children...those conflicts were all very easily sorted out.

Ingrid: Yes, I was astonished how you made those typical arguments vanish in thin air.

Me: How do you think that would have been different if I would use my strict adult voice and start solving those issues as if we were outdoor on a communal playground and the children behaved really bad?

Ingrid: Well, wow, I think you would actually have made it worse because you would have broken the magic. (She thinks.) That is pretty interesting, I haven't thought about that. Actually it's quite logical once you think about it. In all that magic feel-good, and then suddenly you are tugged back to reality by a shouting adult (she laughs, then silences and thinks).

Again, the word "magic." "In all the magic feel-good" she states, making the MGI sound like an out of this world experience, one that almost nobody can conduct. However, this "magic" comes down to be derived from, in this particular example, my deliberate use of voice. There is nothing "magic" in that. Ingrid even points it out herself, stating that my use of voice prevents the "magic to be broken." With my musical skills I actually makes things easier for myself because I secure that we stay in the "magic" (cf. Erickson, 2009: 450), aided by a deliberate use of voice and gestures as formulated in the concepts of communicative musicality and musicking.

#### *The Finger Cymbals—2015-06-09*

Also Mona noticed how my body language affected the situation:

The video camera is switched on and we can see children playing in the room made ready for the MGI. Annam and Nia are dancing a waltz as a pair and the others are running around with the pillows. Mona says loudly but in a cheerful tone: "Come, Annam and Nia, come and sit down!" They do not respond. Then she tells Amir to sit down. While I turn up into the picture

from behind the camera, Amir says, "I want to sit with Lars" and pushes his pillow away from Mona. Mona says: "Amir and Lars, do you both want to come and sit next to me?" Nothing happens, and everyone keeps wandering around. I take the cymbals out of my pockets and make them sound while I smile at everyone in the room. I leave the cymbals to chime with my arms stretched above my head. Annam screeches and smiles at me, and everyone immediately sit down with no fuzz.

When watching this video clip afterwards, Mona sighed: "And all my effort, such a waste, there you come along and just fix it like The Pied Piper of Hamelin!" I had to make her watch it again and tell me *why* I was "The Pied Piper of Hamelin", and she immediately noticed the finger cymbals. Then she also added: "and the fact that you don't tell them to sit down, you don't organize them, you just enter and sit down and do your 'pling'". Again, what is noticed in the first place are the finger cymbals. However it is just as much the fact that I do not give instructions, I just sit down, smile and do what Mona calls "my pling." The sound of the "pling" and my body language cooperate in the musical communication with the children.

#### The watchmen

An important element in this category is the positiveness in the body language, including facial expressions. One of the first things I discovered as I watched the videos was the fact that I was smiling a lot. It even appeared to be a clear pattern that the mood of the children and thereby the positive sense of group cohesion, was influenced by how much also the other adult was smiling. This is of course not possible to verify as I had no control group or an experimental design set up to test this. It was nevertheless a tendency of a decline in yelling and conflicts when the adults smiled a lot. This requires that the adult is aware of one's body language and facial expressions. As this was the most difficult category for the adults to point out, as I have previously mentioned, this might indicate a considerable lack of awareness and understanding of the importance of body language and facial expressions. Also the interviewees brought up the role of the adult as mainly a strict guard when we talked about body language and voice.

Mona: I mean, not everyone is like this [she makes funny faces], right? But the thing is, you don't have to be like that. At all. I have seen it with you. The calmer you are, the easier you create this sense of fellowship, this group cohesion.

Me: You are right. Remember when we talked about the smiling the other day? That I watched you start to smile on the videos and how much this affected the children? You don't have to be a clown to do music in a way that makes children join us, we just need to sing and enjoy ourselves.

Mona: Yes, exactly, we're just sitting there singing together, looking at each other, smiling. What the children want is to be acknowledged. They find it amazingly fun to sing together like this.

Me: And that we don't have to use our energy looking after them.

Mona: Well, the usual thing is that one adult is in charge of the circle-time and the other adult is present merely to be some sort of watchdog. That is actually not very nice.

Ingrid: Most of the time I feel it is much more enjoyable to do circle-time on my own than with another adult present, just because then the other person becomes this guard. (...)

Me: It appears to me as a very difficult way to interact with each other if one person leads and the other one just chops up into pieces what the first one had planned to do. Destroying the atmosphere and the dynamics.

Ingrid: Yes, just sitting there and interrupting all the time! So true. It's classic.

What both Mona and Ingrid points towards in these quotes, is a lack of awareness in how one's gestural language influences the situation. It seems that the adults' fear of chaos or conflicts colours the MGI to such a degree that it becomes the main issue. As I have pointed out, a tolerance for chaos might bring the chaos to silence. A focus on the didactical relation model as originally presented by Bjørndal and Lieberg (1978) might clarify what this chaos is really about, and to feel confident in one's musical skills might prevent the chaos anxiety to take control of one's assessments and conduct. This brings us back to category one, intentionally overlooking chaotic episodes/conflicts, and the circle is full—for now.

## Concluding remarks

### Musical skills

I have questioned the statement "it's you—not the music", and I have done this by examining my own practice. The answer indicates that it is not 'me', but my musical skills as an experienced music teacher. These skills can be divided into smaller components and looked closer upon by using elements from the didactical perspective and a musicology theoretical perspective. Moreover, when divided into these smaller components, it seems like these musical skills that constitutes the 'me' are skills that are attainable to everyone, once exposed.

However, to musick is a skill—like language—that is learned and cultivated in social rituals (Bannan & Woodward, 2009: 467; Small, 1998: 207). As I have pointed out, my musical confidence constitutes a large part of my ability to make use of my musical skills. I have learned how to musick through my education as a music teacher and also throughout many years of rituals and shared performances with children and adults in kindergartens. Thus, I am confident in my skills. I am tempted to suggest that this confidence is a crucial part of my musical skills per se. Without it, I might not have been able to raise my eyes above the chaos and analyse the situation in a didactical perspective. Therefore, when I say that present suggested musical skills that constitutes the 'me' is attainable to everyone once exposed, there is an aspect to this that can not be left out: the learning and cultivation of the musicking. Confidence derives from a feeling to master the skill in an appropriate way. Hence, to know *what kind* of musical skills are needed to conduct music group interventions in multicultural kindergartens might function as a guide in acquiring or teaching the appropriate subjects for attaining these skills. Fields of subjects may include body language awareness, the chaos anxiety-discourse, didactical reflections and musicality as a psychobiological capacity.

Hence this "something more" that I mentioned on page 148 is not 'me' neither 'the music'. It is both, intertwined into my musical skills, my teacher competence. The music and its communicative language that enhances group cohesion and cooperation works alongside my ability to facilitate and make use of the different components that lies within the musicking:

Music's inexplicitness, its ambiguity, or floating intentionality may thus be regarded as highly advantageous characteristics of its function for groups: music, then, might serve as a medium for the maintenance of human social flexibility (Cross, 2005: 36).



### To chaos or not to chaos

Ultimately I find that the two categories here presented points towards an important factor: a kindergarten discourse that centres around chaos/non-chaos. As a consequence the kindergarten staff are seemingly unable to trust the musical forms of communication and prefer to take on the role as adults in charge, always on the alert and ready to step in if there is any sign of commotion. From this follows questions about how to best communicate the appropriate or preferred behaviour to the children to obtain a 'successful' MGI.<sup>3</sup> What is a 'successful' MGI? It seems, based on the behaviour and feed back from the kindergarten teachers in this inquiry and also my previous study (Kulset, 2015a), that a 'successful' MGI is one where the children are paying attention continuously (which according to Erickson (2009) is impossible) and that there is no chaos and no conflicts.

In contrast, what I think constitutes a 'successful' MGI is one where we all enjoy ourselves on our own premisses and the musicking during the MGI will contribute positively to the relations and group cohesion in the kindergarten. Maybe a part of the problem is that what constitutes a 'successful' MGI, or at least the steps to obtain such an MGI, is somewhat unclear to many kindergarten teachers (and assistants). Is it this simple that the reason for the statement "It's you—not the music" is guided by this fact; that the underlying reasons for what one might describe as a 'successful MGI' differs largely? If some kindergarten staff see a 'successful' MGI as in the notion of 'magic' ("it's you"), while I see a 'successful' MGI as in the notion of "chaos allowed because I know it will calm down", what consequences will this bring? What do we need to alter in our way of teaching music making to kindergarten staff and kindergarten students to make them see the MGI as a *ritual* as it is presented in the theory of musicking (Small, 1998) filled with alternative ways of communicating found in both communicative musicality (Malloch & Trevarthen, 2009) and the theory of Empathy Promoting Musical Components (Cross, 2003, 2005; Cross et al., 2012)?

To unify the components in my findings, I will suggest a *theory of musickhood*. This expression, which I elaborate in a coming article, seeks to capture *a condition of state*, rather than a verb or a noun, and is linked to the necessary required skills needed to conduct music group interventions in multicultural kindergartens.

The Norwegian Centre for Research Data (NSD) has approved this inquiry.

---

<sup>3</sup> I use quotation marks on the word 'successful' to indicate the impossibility in stating what is a successful MGI per se.

## References

- Anshel, A., & Kipper, D. A. (1988). The influence of group singing on trust and cooperation. *Journal of Music Therapy, 25*(3), 145–155.
- Arbib, M. A. (Ed.) (2013). *Language, music, and the brain: a mysterious relationship*. Cambridge: MIT Press.
- Bannan, N., & Woodward, S. (2009). Spontaneity in the musicality and music learning of children. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 465–494). New York: Oxford University Press.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher, 30*(3), 13–21.
- Cross, I. (2003). Music and biocultural evolution. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music: a critical introduction* (pp. 19–30). London: Routledge.
- Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution. In D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 27–43). New York: Oxford University Press.
- Cross, I., Laurence, F., & Rabinowitch, T.-C. (2012). Empathy and creativity in musical group practices: towards a concept of empathic creativity. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2, pp. 337–353). New York: Oxford University Press.
- Dissanayake, E. (2009). Root, leaf, blossom, or bole: concerning the origin and adaptive function of music. In S. Malloch and C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 17–30). New York: Oxford University Press.
- Ehrlin, A., & Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and Care, 184*(12), 1800–1811. doi:10.1080/03004430.2014.884086
- Erickson, F. (2009). Musicality in talk and listening: A key element in classroom discourse as an environment for learning. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 449–463). New York: Oxford University Press.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2011). Arts Education in Swedish Teacher Training: What's at Stake? *Australian Journal of Teacher Education, 36*(8), 18–31.

- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2012). Kvalitet och kompetens i den pedagogiska musikverksamheten. In B. Riddersporre and J. Söderman (Eds.), *Musikvetenskap för förskolan* (pp. 53–62). Stockholm: Natur and Kultur.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grape, C., Sandgren, M., Hansson, L.-O., Ericson, M., & Theorell, T. (2003). Does singing promote well-being?: An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, *38*(1), 65–74. doi:10.1007/BF02734261
- Gromko, J. E. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, *53*(3), 199–209. doi:10.1177/002242940505300302
- Hamilton, M. L. (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2009). *Self-study of Practice as a Genre of Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal akademisk. (2nd ed.)
- Honing, H., Ten Cate, C., Peretz, I., & Trehub, S. (2015). Without it no music: cognition, biology and evolution of musicality Introduction. *Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences*, *370*(1664), 5–12. doi:10.1098/rstb.2014.0088
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, *31*(5), 354–364. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004
- Kulset, N. B. (2015a). *Musikk og andrespråk. Norsktilegnelse hos små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2015b). Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklærlingen i barnehagen. In S. Kibsgaard & M. Kanstad (Eds.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (pp. 79–96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, *13*(4), 369–388. doi:10.1080/14613808.2011.638505
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal. (2nd ed.)
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005) *Action Research for Teachers*. London: David Fulton.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (Eds.) (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.

- Munby, H., & Russell, T. (1993). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class.
- Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in psychology, 2*(142). doi:10.3389/fpsyg.2011.00142
- Patel, A. D. (2012). The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications. *Neurosciences and Music IV: Learning and Memory, 1252*, 124–128. doi:10.1111/j.1749-6632.2011.06426.x
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press. (2nd ed.)
- Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music, 41*(4), 484–498. doi:10.1177/0305735612440609
- Samaras, A. P. (2011). *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Schei, T. B. (2011) Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. In K. Stensæth & L. O. Bonde (Eds.) *Musikk, helse, identitet* (pp. 85–105). Oslo: NMH-publikasjoner 2011:3.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition, 106*(2), 975–983. doi:10.1016/j.cognition.2007.03.005
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk. (2nd ed.)
- Trehub, S. E., Becker, J. & Morley, I. (2015). Cross-cultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 370*(1664), 59–67. doi:10.1098/rstb.2014.0096
- Wiltermuth, S., Heath, C., & Wiltermuth, S. (2009). Synchrony and Cooperation. *Psychological Science, 20*(1), 1–5. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02253.x
- Zak, P., Stanton, A., & Ahmadi, S. (2007). Oxytocin Increases Generosity in Humans. *Plos One, 2*(11), 224–227. doi:10.1371/journal.pone.0001128
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher, 28*(9), 4–15. doi:10.3102/0013189X028009004

Nora Bilalovic Kulset

---

Ph.D candidate  
Nora Bilalovic Kulset  
Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Music  
7491 Trondheim  
Norway  
nora.kulset@ntnu.no

## Vedlegg 10 : Artikkel D





# Children's Participation in Ritualized Circle Time

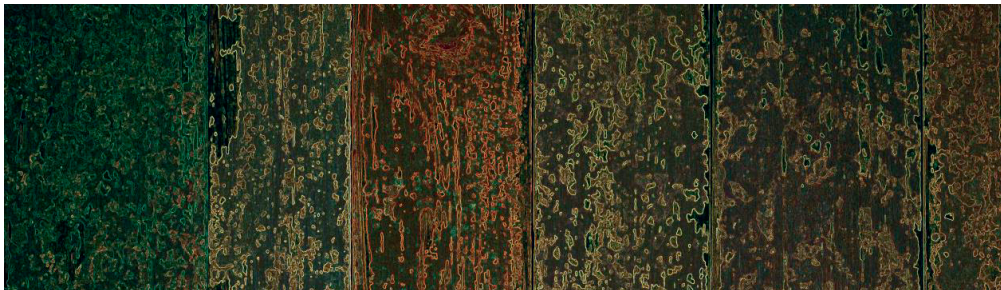
## - Ritual in music sessions in the multicultural kindergarten: How does it comply with children's right to participation?

---

**Kulset, Nora Bilalovic:** Assistant Professor, Department of Music, Norwegian University of Science and Technology, NTNU, Trondheim, Norway. E-mail: nora.kulset@ntnu.no

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 13(3), p. 1-15, PUBLISHED 20<sup>TH</sup> OF DECEMBER 2016



*Abstract:* This article addresses the possibly contradictory relationship between children's right to participate and ritualized circle time. It presents an analysis from an arts-based research inquiry within self-study, conducted during circle times in multicultural kindergartens (children aged three to six). The focus of the analysis is aspects of the ritualized song circle time that might enhance or undermine children's right to participation. Examples from videotaped material and interviews with kindergarten teachers are presented in the context of Small's (1998) and Dissanayake's (2008, 2014) notions of ritual, and of Bae's (2009) and Eide et al.'s (2012) understandings of children's participation. Results indicate that a structured and ritualized song circle time enhances children's participation in a multicultural kindergarten.

*Keywords:* children's participation, circle time, musicking, ritual, ritualization



## Introduction

Active and widespread use of music activities in the multicultural kindergarten, such as singing in circle time, might be advantageous on several levels, e.g. minority-language children might break into the majority language at an earlier stage (Kulset, 2015a). This article presents findings based on Hamilton's (1998) method for self-study in arts-based research inquiry and seeks to shed light upon aspects in the ritualized song circle time that might enhance or undermine children's right to participation. The study was inspired by discussions with kindergarten staff who claim that I undermine children's right to participation when I conduct circle time with a structured, ritualized form. As I had not considered the ritualized form from the angle of children's right to participation, which is high on the educational agenda in Norway and the Nordic regions, I had to ask myself if the staff could be right. Have I, in my eagerness and enthusiasm for making music, disregarded children's right to participation? Consequently, I needed to analyze my behaviour towards the children during the ritualized circle times. The circle-time situations that comprise this inquiry consisted exclusively of music (which I will elaborate later in the article). Thus, in the following, I refer to the situations as music sessions.

The UN Convention on the Rights of the Child states that children are entitled to express their views on everything that affects them, and that their views should always be taken into consideration. This is also a significant part of Norway's Kindergarten Act and thus also of the Norwegian *Framework Plan for the Content and Tasks for Kindergartens* (2011). In the analysis, I will build on Bae's (2009) understanding of children's right to participate as more than self-determination and individual choice. In addition, I will use the idea of Eide, Os, and Samuelsson (2012) who view children's participation as twofold: First, it concerns children's opportunities to be included, to be involved, and to participate in the group's fellowship and identification. Second, it is about being listened to and being given the opportunity to express their feelings, thoughts, and wishes – and being encouraged to do so.

Eide et al. (2012) question whether it is possible to conduct a structured circle time and still secure children's participation. According to them, circle time belongs to the Norwegian kindergarten tradition and is still very much alive, despite criticism of its legitimacy (see Eide et al., 2012, pp. 3–4, for a review). A central objection to circle time concerns the asymmetric relationship between the adult and the children. Because circle time is an adult-led activity, this places a particular responsibility on the adult to ensure that he or she is not misusing his or her authority (Eide et al., 2012, p. 4) and thereby violating the children's right to participation. The music sessions that this article builds upon all have a set structure decided by the adult and thus leave little space for the children to decide what will happen. Furthermore, the structure is repeated in the same manner every time, which creates a ritualized form. Consequently, one might ask if the structured music sessions contribute to an undesirable asymmetric relationship between the adult and the children, which in turn might undermine the Kindergarten Act and The UN Convention on the Rights of the Child in terms of the children's participation. Or, on the contrary, are there possibilities for a ritualized music session to open up for children's participation despite – or perhaps because of – the already set structure?

Hence, I have examined the role of structured ritual in the music sessions by studying myself in my own practice and in the context of the multicultural kindergarten, where many children do not yet speak Norwegian. The research question for this article is as follows:

What important aspects in a structured and ritualized music session might enhance or undermine children's right to participation?

This article has four sections. First, I present the theoretical framework for my analysis. Second, I turn to the methodology and design of the study. In the third section I present the data,

which will be both analyzed and discussed. In the fourth and final section, I conclude and look ahead. All names of participants in the study are anonymized.

### **Ritual in music sessions**

The empirical data in this article are analyzed in the context of theories within the meaning and purpose of ritual and ritualization, with an emphasis on Small (1998) and Dissanayake (2014).

#### **Small and the theory of musicking**

Small's concept of 'musicking' says that music first and foremost is an activity, an act of togetherness – hence the verb, 'to musick'. He argues that to musick is to communicate, but in a different manner than verbal language makes possible. When we musick, we make use of other aspects of our communication abilities, aspects that Small brings down to purely biological needs for exchanging information to answer questions about our relationship with one another: friend or foe, offspring or potential mate. Fight or flight, feed or breed. Small calls this our 'gestural language of biological communication' (Small, 1998, pp. 50–63). He argues that verbal languages have limits compared to this gestural language of biological communication, a view also supported by Cross (2005, pp. 30, 35) who emphasizes music's ambiguity and floating intentionality as a positive factor in group cohesion. Each individual can interpret music independently and hence make it meaningful to them, and yet still be a part of the collective musicking. Their individual meaning-making does not undermine the group cohesion in the way that a similar independent and individual meaning-making would do in a verbal conversation. Cross (ibid., p. 36) exemplifies this in the following way: "One only has to envisage a group of children interacting verbally and unambiguously rather than musically to see (and hear) how quickly conflict is likely to emerge in linguistic rather than musical interaction!" Musicking may give children the opportunity to explore forms of interaction with others while minimizing the risk of conflict. This is highly relevant in multicultural kindergartens, where the lack of a shared verbal language may stand in the way of group cohesion and social interaction. The children in these kindergartens need to be given what Cross (2003, pp. 26–27) calls a 'consequence-free means of exploring and achieving competence in social interaction'. It seems that musicking – the gestural language of biological communication – may give us the chance to articulate and explore relationships, to 'try them on to see how they fit' (Small, 1998, p. 63).

Rituals are given a vital position in the theory of musicking. Small defines rituals as organized behaviour based on our gestural language of biological communication, or paralanguage, that leads us to affirm, explore, and celebrate our ideas and conceptions of our relationship to the cosmos, the world, our society, and each other (Small, 1998, p. 95). A ritual might be a family dinner, a large state celebration, a romantic movie date – or the music session in kindergarten. They all have in common that they contribute towards articulating people's concepts of how the relationships of their world are structured, and thus how humans ought to relate to one another. This is what defines a community, and therefore rituals are used to say, 'This is who we are' (affirmation), 'This is who I might be' (exploration), and 'We are happy to share this identity' (celebration). Thus, the ritual is a cornerstone of human life; Small says simply, "[R]itual is the mother of all the arts" (1998, p. 105). To take part in a ritual means that we not only see and hear, listen and watch (or maybe even smell, taste, and touch), but also that we *act*. Small emphasizes that the more actively we are able to participate, the more each one of us feels empowered to act, to create, and to display – and the more satisfying we will find the ritual (Small, 1998, p. 105).

### **Dissanayake and the Artification hypothesis**

Dissanayake's research on the origin and evolution of music (and all forms of art) also gives the ritual a predominant role. Her point of departure is mother–infant behaviour, which is dyadic, performative, and multimodal. Dissanayake proposes that the affiliative mechanisms in this interaction between ancestral mothers and infants is our 'proto-music',<sup>1</sup> from which all other musical expressions later evolved (Dissanayake, 2008, p. 172). In this interaction, it is the ritualization of the behaviour that is the essence, she says, a ritualized behaviour we share with other animals. Ritualized movements transform ordinary operational movements into something 'extraordinary' and thus attract attention. Dissanayake describes them as typically becoming (a) simplified or stereotyped (formalized) and (b) repeated rhythmically, often (c) with a typical intensity; signals are (d) exaggerated in time and space, and (e) emphasized by the development of special colours or anatomical features (Dissanayake, 2014, p. 47). In the ritualized behaviour of mother and infant, the visual, vocal, and gestural expressions used (look at, smile, open eyes and mouth, mutual gaze, raised eyebrows, head bob, head nod, head and body leaning forward and back, soft undulant elaborated sounds, touching) are, in the same way, simplified, stereotyped, repeated or sustained, exaggerated and elaborated (Dissanayake, 2008; 2014, p. 48).

Her 'Artification hypothesis' (Dissanayake, 2014) proposes that this ritualized behaviour developed as a way of demonstrating individual and group care and concern about biologically important outcomes, such as necessary bonding (to facilitate care taking) between mother and infant. The ritual might thus serve to coordinate behaviour and emotionally unite the group, in spite of the possible self-interest of each individual.

Dissanayake highlights two adaptive functions of the ritual (Dissanayake, 2014, pp. 53–54). One function of the ritual is to provide shaped and elaborated actions as something to do when beset by uncertain circumstances and thus ease the harmful effects of the stress response in participating individuals. "Simply keeping together in time with other persons produces a feeling of well-being and euphoria" (Dissanayake, 2009a, p. 259). Another function is to instil collective emotions, such as trust and belongingness, and to coordinate (physically, neurologically, and emotionally) members of the group so that they cooperate in confidence and unity. Through this participation with others in formalized and rhythmically repeated activities, brain chemicals like cortisol are suppressed while endorphinic substances, such as oxytocin, are released, creating pleasurable feelings of unity with others and strengthening our commitment to each other (Keeler et al., 2015; Kosfeld, Heinrichs, Zak, Fischbacher, & Fehr, 2005; Zak, Stanton, & Ahmadi, 2007). Dissanayake hypothesizes that it is from these affiliative mechanisms, which secured and contributed to human survival, that the temporal arts, such as music, have evolved. Thus, participation in a ritual is, according to Dissanayake, a capacity that humans have that contributes to a feeling of safety and reduced stress on an individual level, and to bonding and cooperation on a group level.

### **Communicative musicality**

The literature on communicative musicality (Malloch & Trevarthen, 2009) also speaks of the importance of the ritual in music making. Communicative musicality supports a view of musicality as a psychobiological capacity that first and foremost facilitates group cohesion and coordination, thereby making it essential to human cooperation (Dissanayake, 2009b, p. 26). According to the concept of communicative musicality, music making is an innate ability connected to human relationships. As with language (another innate human skill), musical skills are learned and socially determined through rituals in shared performance (Bannan & Woodward, 2009, p. 467). The music

<sup>1</sup> Dissanayake affirms that 'proto-music' and 'communicative musicality' (Malloch & Trevarthen, 2009) are corresponding terms (Dissanayake, 2008, p. 177).

session in the kindergarten is an example of such a shared performance, a ritual in which social skills are tested and acquired through the floating intentionality of musicking.

## **The study**

### **Methodology**

This analysis is conducted within the methodology of arts-based research, more specifically *a/r/tography*. Arts-based research (ABR) is a form of practice-based research rooted in the arts that uses art forms to reveal the features that matter educationally (Eisner, 2008, p. 47). According to Barone and Eisner, the purpose of ABR is 'to challenge the comfortable, familiar, dominant master narrative' (Barone, 2008, p. 76) and to raise significant questions that will bring forth conversation rather than offer a new totalizing counter-narrative (Barone & Eisner, 2012, p. 53). *A/r/tography* is a category of ABR within educational research. The *a/r/t* stands for artist–researcher–teacher, which represents the role(s) I have held as a researcher in this inquiry. I have been an artist by using my skills as a professional, educated musician in the music sessions; I have planned and carried out the research; and I am a teacher searching for new knowledge that might contribute to further new knowledge on the educational level.

By taking on these three roles openly, I have consciously become more open minded as a researcher in a sense that has made me aware of my professional skills as a trained musician and music teacher. Previously, when I did not combine these roles openly, I would tend to devalue my skills and experiences as an artist. Rather than bring them to the front, I argued that 'anyone' could perform music sessions that would lead to increased group cohesion, despite the lack of a shared language among the children. By doing so, I in fact ended up overlooking important aspects in my research – for instance, my artistic skills as a professional musician and trained music teacher. To be allowed to hold all three of these roles opened up the possibility of moving around in the spaces between the art making, researching, and teaching. It is in this in-between space that the *a/r/tographer* may interrogate and rupture meanings and understandings in a constant flow between knowing, doing, and making – three forms of thought equally important to *a/r/tography*.

One way of finding new knowledge by knowing, doing, and making, is through self-study, which is typical of *a/r/tography*. The reason for doing self-study research is to find out 'what I do and why I do it' (Hamilton & Pinnegar, 2009, p. 3), making it a perfect fit for generating the empirical data upon which this article is based. One of the key arguments of self-study is that those engaged in the practice of a particular profession are particularly well qualified to investigate that practice (Schön, 1995; Zeichner, 1999). Essential to the quality of self-study is that the data be derived from multiple and varied sources and perspectives so that the researcher can analyze her research questions from more than one data source or perspective. 'Critical friends' are one such data source (Samaras, 2011, p. 214): peers who serve as validators and who provide feedback while the researcher shapes her research. They also serve as the researcher's validation team to provide feedback on the quality and legitimacy of her claims (McNiff & Whitehead, 2005, p. 11). My critical friends were the teachers and heads of the kindergartens and colleagues in music teaching and education.

### **Design**

I conducted weekly music sessions in three different kindergarten<sup>2</sup> groups over a period of 19 weeks. Each group consisted of ten children, approximately 50% of whom spoke little or no Norwegian and

---

<sup>2</sup> In Norway, we use the term 'kindergarten' for all pre-schools, crèches, or playgroup activities led by educated kindergarten teachers alongside other care givers. Children start school at the age of 6.

were thus in the category of 'minority-language children'. One or two kindergarten teachers<sup>3</sup> always joined in, preferably the same person/s each week. Every music session was filmed and analyzed, with an explicit focus on the music teacher (myself), on what I did and how this affected the group. For a further description of the design, see Kulset (2016). What is more relevant for this article is the design of the 'structured music session':

### **The music session programme**

A specific music intervention programme was designed to meet the following criteria:

- No musical instrument
- Includes songs, rhymes, and dance
- Repetition of the same songs, rhymes, and dance for the whole period

I set the criteria so that any kindergarten teacher would be able to conduct the same music session.<sup>4</sup> I chose five songs (including rhymes) that I thought would encourage participation on the basis of certain attributes:

- Contains movement and gestures
- Promotes varied use of voice
- Is both with and without melody
- Rhymes both with and without steady beat
- Includes both sitting down/standing up and dancing/moving around
- Cues the start and end of session with a particular song or rhyme

Furthermore, I set a rather loose didactic framework that would correspond with the criteria already set:

- Songs in the same order every time (ritual-based structure)
- Little talking in between songs to identify which song comes next or to ask the children whether they want to sing the song one more time
- Never counting to three before starting
- Repeating songs at least three times
- Varying songs using easily accessible musical parameters (high and low volume, high and low pitch voice, and so on)
- Not asking the children what they want to sing next

Each music session had a typical duration of 15 minutes.

---

<sup>3</sup> When I use the term 'kindergarten teacher' in this article, I refer to those who are educated as kindergarten teachers. This is on the account of their educational curriculum, which to greater or lesser degree will contain music as a subject.

<sup>4</sup> In Norway, all kindergarten teachers have been trained in music during their education and are expected to be able to make use of music in their profession. However, many are shy about musicking, ashamed of their own voice (Schei, 2011) or are caught up in a negative self-image (Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Ericsson & Lindgren, 2011; Kulset, 2015a; Lamont, 2011). In addition, the number of music lessons they have been offered varies, both between institutions and as a result of the students' own choice. Hence, their musical skills and ability may vary greatly. Due to the limits of the article format, this is not the place to elaborate on these issues further.

The design is based on my teaching experiences from conducting music sessions over 20 years. The criteria also correspond well with the concept of 'ritual' (Dissanayake, 2008, 2014; Small, 1998), as well, in part, as the notion of 'communicative musicality' (Malloch & Trevarthen, 2009), and Cross, Laurence, and Rabinowitch's (2012) theory of Empathy Promoting Musical Components (EPMC), in which elements such as imitation, entrainment, flexibility, and floating intentionality are cornerstones.

### **Data generation**

The data in this inquiry are based on two qualitative interviews (Mona and Ingrid), two e-mail interviews (Lise and Kari), 23 informal talks, feedback from critical friends, one staff meeting, and 23 video recordings from music sessions with three different groups of children.

### **The analysis**

The data were structured using CAQDAS (Computer Assisted Quality Data Analysis System). I applied a stepwise-deductive inductive (SDI) approach in which empirical data are thematically categorized (by induction) followed by a verification of these thematic outcomes in the empirical data (by deduction) (Tjora, 2012, pp. 175–176). The intention in SDI is to develop concepts that capture central characteristics that also have relevance to cases other than the one being studied. In the first step of the analysis, the video data were coded into nodes or themes that reflected the actual content of each music session video and not my main research questions or what I initially (thought I) was looking for. I found this particularly important because I was studying myself; in this way, I reduced the risk of a biased point of view. I compared my preliminary findings continuously with data from the informal talk and feedback from critical friends, which would lead me again to new understandings. The qualitative interviews and staff meeting were conducted at the end of my data-generating period and contributed greatly to the 'interrogation and rupturing of meanings and understandings' and thus to the 'knowing' of my 'doing and making' (cf. a/r/tography). The topics brought up by the interviewees and staff both confirmed some of my findings; in addition, they made me aware of significant notions I had not discovered myself. This revealed some of the challenges in self-study research and illustrated how important one's critical friends are. Out of 56 different themes, all with the explicit focus on the music teacher, four main categories were created and used as a basis for further analysis and concept development.

### **Results and discussion**

The research question for this article is:

What important aspects in a structured and ritualized music session might enhance or undermine children's right to participation?

This section of the article is in three parts. First, I address some of the differences between the ritualized and the un-ritualized music sessions in the context of children's participation. Second, I turn to the kindergarten teachers' reflections upon a felt positive atmosphere in the ritualized music session and how this might enhance or undermine children's participation. Third, I present the chaos–structure connection and question the role of this contradictory relationship in children's participation.

### **Ritualized and un-ritualized music sessions**

To ritualize the music session means to repeat the structure and content and also to include ritualized behaviour, as explained by Dissanayake (2008, 2009a, 2014). Here, the un-ritualized music session is

understood as a situation in which the children's suggestions determine the content and structure of the music session. The discussion of children's right to participation was prompted by a presentation of a video clip from a ritualized music session (see below) at a staff meeting in the kindergarten. At that point, I had not realized that my conduct could be regarded unfavourably in relation to children's right to participation. The staff's feedback resulted in further analyses and theory development.

We are sitting on the floor in a circle: the children, kindergarten teacher Mona, and me. We have just finished the song 'Dippi do' and applaud as we always do after this song. Annam asks, "Can we do the mouse rhyme now?" I start drumming on my knees (which signals the beginning of another song) and answer her: "Soon, soon". She smiles and starts to sing along in the drummer song. When we have finished singing all our rounds of this song, I clearly mark that this is the last round as I slow down the tempo at the end. Annam is quick: "The mouse! It's the mouse!" "Yes, now it is the mouse", I reply. Abel says, "But I want to sing more!" "First, it is the mouse", I tell him and hold up my thumb. He has no objections and holds up his thumb, too.

This episode demonstrates how I dismiss the children's suggestions. When they ask for songs, I do not follow their wishes. Instead, I guide them through the original structure. When I persist in holding on to the original structure in this way, a ritual is being formed. Ritualization of an activity means altering ordinary communicative behaviours, such as sounds and movement, with formalization, repetition, exaggeration, and elaboration. This will in turn attract attention and will structure the emotions of the participants (Dissanayake, 2008, p. 169).

There are several examples of ways that I formalize, exaggerate, and elaborate my behaviour, both in sound and movement, in this short excerpt. For example, the applause after 'Dippi do' is not only a repetition performed in every music session; it is also a formalization of a way to end the song and an exaggeration (as we cheer and give a really big round of applause) that attracts everyone's attention. I then move on to the next song without making any pause to announce which song is next. Instead, I start drumming on my knees to signal the start of the next song. By this, I elaborate the intro, building it up from the drumming, which is distinct in pulse, for the upcoming song, but without starting to sing. I wait for all the children to join in the drumming. In this way, I use my body to exaggerate both the lyrics in the song (which is about a boy who plays the drum), the beat of the song, and the fact that this is a song with already set movements that we may now join in doing. The thumb that indicates that the mouse rhyme is also a formalized, exaggerated, and elaborated way of announcing the rhyme. It aids Abel in coordinating and conjoining with the group, although he would rather sing the drummer song once more. This manipulation of my behaviour is, according to Dissanayake (2009a, p. 534), what produces the emotional responses or effects of the arts. It is also a significant part of establishing a ritual.

What about children's participation in this context? Staff members said, "I do not agree with your not letting the children decide which songs to sing in that way. We need to consider children's participation." Is deciding what song to sing equivalent to children's right to participation? This view accords with Bae (2009, p. 395), who points to a possible pitfall in interpreting children's participation primarily as self-determination and individual choice. This might lead to an underestimation of the children's dependent and vulnerable sides, she claims. If one looks closer at a music session that has no set structure regarding the music and songs, but where the children raise their hands to suggest the next song, it is not difficult to spot what Bae suggests:

Filip [the adult] suggests we sing 'Old MacDonald had a farm'. As he starts to sing and play, some of the children immediately raise their hands. When we reach the point in the song where an animal is supposed to be named, Filip stops the song and points at one of the children with a raised hand. The child thinks for quite a while, then names an animal, and the song continues. During the song, half of the children constantly keep their hand up in the air while they also partly sing along. The children who do not raise their hand are mostly silent. (Excerpt from video filmed for the present inquiry)

Filip clearly opens up for children's participation in this situation. He points at them in turn while saying their names, and he waits patiently to give the children time to think. However, in Eide et al.'s (2012) twofold understanding of children's participation, both the feeling of being included in a fellowship and the feeling of being listened to and given the chance to express oneself are given equal importance. How does this conform to the two different music sessions presented here?

In the un-ritualized music session, the children were given the opportunity to express their wishes, and Filip clearly listened to them. However, he only listened to those children who were able to express themselves, and who showed this by raising their hands. What about the others? Were *all* children given the space to be listened to and a chance to express themselves? Moreover, where is the feeling of fellowship when you hope only that Filip will pick *you* and not your peers? I propose that the ritualized music session also opens up for being listened to and expressing oneself – but not necessarily with the consequence of deciding what will happen. Although I ignore the children's wishes in the video clip above, I do not ignore them as such. I clearly signal that I have heard their wishes and their initiative while guiding them back into the ritual. In addition, both Annam and Abel are minority-language children. It may be that they are given a voice because everyone participates on an equal basis, regardless of language competence. This is in contrast to the un-ritualized music session where only the children with sufficient language competence can express themselves. According to Bae (2006, p. 8), children's participation includes experiencing their voice being heard and mattering in the fellowship.

Another significant aspect in the ritualized music session is my ritualized behaviour that establishes a communication channel besides the spoken language, as pointed out by Small (1998, p. 58) in the idea of 'the gestural language of biological communication', which is also supported by Cross (2005, p. 36). This is an essential point in a kindergarten where many children speak little or no Norwegian. The ritualization thus complies with the Kindergarten Act, which says, "Children shall have the right to participate in accordance with their age and abilities" (section 1), because it gives equal opportunities for participation regardless of social or cultural capital (Bourdieu, 1984; Kulset, 2015b). As all the children were able to participate in the ritualized music session, it is possible that the ritualized music session contributes to a feeling of being included and a feeling of fellowship, aided by the ritualization, as understood by Dissanayake (2014) and Small (1998).

The 'what song shall we sing next' situation (which largely defines the un-ritualized music session in this context) was independently brought up by all four kindergarten teachers in the interviews and thus taken as a consequential factor in my further analysis. This is Mona's reflection:

You don't have to ask, "What song do you want to sing?" Oh, that's such a trap! Everyone shouts, some get sad, others leave, and yet others don't understand a thing we are saying. "Is there anyone who has a wish?" and then they suggest a song you don't know yourself, or that only a few of the children know. It simply causes trouble, really. Suddenly it is all about who can shout the loudest, or who can think of a song to suggest the quickest. It is true chaos, really.



What Mona brings forward is that by asking the children what song they would like to sing, one might end up undermining the children's participation. Kari describes it like this: "Singing together creates social cohesion, a sense of community and social inclusion, as opposed to 'adult communication and a show of hands', which simply create competition and a sense of defeat."

By letting the children 'take the helm', the intention of music making might disappear. Instead, it ends up having random content and, as a consequence, not benefiting from the ritual's ability to coordinate behaviour and emotionally unite a group (Dissanayake, 2014, pp. 53–54). As Bae (2009, p. 402) argues, children's participation is not solely about self-determination and individual choices. According to her, such an interpretation might threaten children's right to participate because it reduces the concept of participation to formal routines emphasizing individual choice. It may be that there is nothing wrong in asking what song the children would like to sing next but, as argued here, perhaps not on the basis of children's right to participation.

### **Positive atmosphere**

In the interviews, the topic of repetition – which was unfamiliar to the kindergarten teachers to the extent that I engaged in it – was brought up from different angles. However, all emphasized the positivity that the repetition caused.

Mona:

I already knew you would repeat things because you told us you would, but I mean ... [she laughs] this was beyond what I thought of as repeating [laughs]. No surprises here! [laughs] And that is what made the whole thing work so well, but in the beginning I was thinking: "... Hm ... ok ... she is doing the same thing again ... and again. And the children they want her to. Hm" [laughs].

Ingrid:

You never had to ask them to sit down or to hush them. The fact that this was repeated in the same manner each and every time, the same beginning and the same end. And it never became dull to them.

These statements suggest that the atmosphere of the music session is on the positive side because of the ritualization. Could it be the adaptive functions of the ritual mentioned by Dissanayake (2014, pp. 53–54), promoting feelings of pleasure and unstrained unity with others by the release of brain chemicals like oxytocin? Perhaps it is also the process that reduces individual anxiety and coordinates and unifies a group (Dissanayake, 2008, p. 180). As Bae (2009, p. 401) points out, children's right to participate also means leading the attention to friendly and trusting aspects of relations, thus stimulating the children's willingness to show solidarity. It also accords with Eide et al.'s (2012, p. 7) understanding of children's participation as 'children's opportunities to be included, to be involved and participate in the group's fellowship and identification'. Both of these notions conform to Dissanayake's Artification hypothesis (2009a, p. 259), in which she proposes that one of the adaptive functions of the ritual is to instil collective emotions such as trust and belongingness, and to coordinate members of the group so that they cooperate in confidence and unity.

### **The chaos–structure connection**

However, as discussed in Kulset (2016), a significant component of the 'successful' music session in a multicultural kindergarten is to tolerate chaos. This is exemplified by such elements as the fact that the

children were allowed to sit elsewhere than in the circle and that they could leave the room and return whenever they wanted, and so forth. In other words, both 'allowing chaos' and 'keeping the structure' are important findings from the larger PhD study of which this article is a part. How is it possible for both chaos and structure to simultaneously play significant roles in the music session in a multicultural kindergarten? Hence, I had to ask myself the following: What is the connection between chaos and structure in the music session in a multicultural kindergarten?

Eide et al. (2012, p. 10) describe children's 'scope of action' within the set frames of the ritualized music session as an important component of listening to children, a situation in which the individual child is allowed to act on his or her own premises and interests within the frames of the music session, but without undermining the music session's fellowship.

To address this, I will turn to a video clip presenting a 4-year-old boy named Johan. He is what the adults call 'a troublemaker'. He cannot sit still, does not manage to participate in adult-conducted activities, and does not seem to pay attention when adults are giving instructions. In the music sessions led by me, he has been allowed to sit wherever he wants to, preferably standing one or two metres away. However, he always participates in the singing.

In the middle of the last song before our closing procedure and while every one is laughing and skipping, Johan makes me bend down to him. He puts his hands in front of his mouth as he is playing the trumpet, a movement we use in one of our songs, which I left out today. "Oh, I forgot that one", I reply, and he nods. I continue with the jumping song, but I make it shorter because now I know that Johan is waiting for the song I left out. As soon as we have sat down back in the circle, still singing, I tell the other children that Johan has reminded me that we have forgotten a song. I imitate Johan's movement with the trumpet as he did when asking for the song. He looks at me very seriously and focused. "Good thing you remembered", I tell him. Mona pats his head and smiles at him while I start the song. Everyone joins in without objections (although we are out of our habitual succession, but we *did* skip that song), and Johan, who normally has big difficulties staying in the circle, joins with full pathos for the whole length of the song, sitting in the circle.

There are three factors in this excerpt that I would like to highlight. First, it may be seen as a support to Mona and Ingrid's observations about how the children might want the repetition. By reminding me of the song, this child expresses the importance of doing *all* the things we usually do. Second, Johan displays his knowledge of the ritual. He knows both our songs/rhymes and the normal structure of the music session – he knew that this particular song would be left out if he did not remind me, as the normal 'timing' of the song had passed. This provides him with highly needed cultural and social capital (Bourdieu, 1984; Kulset, 2015b). Third, Johan is normally a 'challenging' child who never seems to 'get things right'. Now he displays perfect knowledge of the ritual, and one can only imagine the empowerment he feels (Small, 1998, p. 105). Mona expresses her revelation about Johan:

"And now I know that it works out just fine, although Johan stands over there in the corner.... I have realized that Johan gets it although he still can't cope with sitting down with us. And no one likes to be forced into a situation, right? But when we make the atmosphere nice and easy ... He is actually joining [the music session]! And having a good time, too.... We have told him to sit down countless times. Or to come and join us. And now, when he has been allowed to sit elsewhere, he has calmed down."

Within the structured frames of the ritualized music session, Johan is given both the chance to perform the ritual on his own premises and to display to the rest of the group that he has paid attention and thus knows the ritual. This makes Mona realize that it is okay that Johan 'stands over there in the corner' and that he is nevertheless participating just as much as the children sitting in the circle. He is given his 'scope of action' within the set frames (Eide et al., 2012, p. 10).

### **Chaos and structure create a new space.**

Mona brings up the fact that the adults have told Johan to sit down or to come and join countless times, without result. He has not been allowed to choose, because the structure of their music session has mostly been about the correct placement of bodies, what Eide et al. (2012, p. 5) call 'external structure' (*ytre struktur*). If, on the other hand, the structure of the music session is shaped in the form of a ritual, a space in which social skills are tested and acquired through the floating intentionality of musicking, the children can come and go as they please, largely what Eide et al. (2012, p. 5) call 'inner structure' (*indre struktur*). In other words, the structure and ritualization are not there for the teacher to be in control of the situation but rather to offer the group the benefits of joining in a ritual. Hence, it might be the combination of tolerating chaos and still keeping a structured ritual that facilitates children's participation. The chaos and the structure appear to be intertwined and interdependent in a new space that allows the object of the activity to expand and extend so that the activity itself reorganizes. In this way, this space may be linked to 'third space theory', which has been used in a variety of disciplines to explore and understand the space 'in between' different discourses or conceptualizations (Bhabha, 2004). It is in the space between the chaos and the structure that Johan and Mona in the example above experienced new opportunities for thought, understanding, and learning.

### **Conclusion**

In this article, I have addressed the dilemma between keeping an adult-set structure in circle time and at the same time facilitating children's right to participation. I have done this by analyzing my generated data in the context of Dissanayake's and Small's theories about ritual and research into children's participation in Norwegian kindergartens (Bae, 2009; Eide et al., 2012).

According to Dissanayake (2008, p. 180), one purpose of the ritual (and all ceremonial practices) is, among other things, to make life easier because you are 'doing something' to address uncertainty with the joint participation of your fellows. The uncertain social situation for many of the kindergarten children who yet do not speak Norwegian, and even their Norwegian-speaking peers, might be such an uncertainty to address (for a broader discussion on this, see Kulset, 2015b). In this article, I have argued that as the children in the kindergartens became familiar with the routine of the music session ritual, they were given the chance to participate actively regardless of language skills: they could – if they wanted to – make the music, create the atmosphere, participate in gestures, and display their own skills within this routine. I propose that the set structure of the ritualized music session might facilitate an equal opportunity to participate regardless of language competence and thus enhance children's right to participation.

There is also a likelihood that the de-stressing and bonding effects on the group facilitated by the structure of the ritualized music session appears to be afforded by a necessary counterpart of the structure: the acceptance of chaos. In fact, one might say that this 'tolerated chaos' is a part of the ritual. Within this tolerates chaos, a new space is created in which the child can experience a 'consequence-free means of exploring and achieving competence in social interaction' (Cross, 2003,

pp. 26–27). As a result, chaos and structure in joint collaboration may afford children's participation in the music session.

### Looking ahead

As a consequence of my position as an a/r/tographer, I acknowledge the importance of my musical competence (described in Kulset, 2016) to conduct the chaos–structure musical sessions that appear to comply with children's right to participation. I also acknowledge all the meaningful conversations that might take place during a circle time when the children raise their hands. However, to ritualize the music session in a set structure is not, as argued by staff members, tantamount to undermining children's right to participation. Hence, we still need to address the necessary competences and attitudes of the kindergarten staff in this context. What teacher competences are needed to conduct such a ritualized circle time/music session as described here? What makes educated kindergarten teachers think that the ritualized music session undermines children's participation, while the 'what song shall we sing next' approach does not? Where did the kindergarten teachers acquire these attitudes? During education or in their practice? These questions are left for future research.

### References

- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. In B. Bae, B. J. Eide, N. Winger, & A. E. Kristoffersen (Eds.), *Temahefte om barns medvirkning* (pp. 6–27). Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bannan, N., & Woodward, S. (2009). Spontaneity in the musicality and music learning of children. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative Musicality* (pp. 465–494). New York: Oxford University Press.
- Barone, T. (2008). How arts-based research can change minds. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (pp. 28–49). New York: Routledge.
- Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Los Angeles, California: Sage.
- Bhabha, H. (2004). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction : a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cross, I. (2003). Music and biocultural evolution. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music: a critical introduction* (pp. 19–30). London: Routledge.
- Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution. In D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 27–43). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0002>
- Cross, I., Laurence, F., & Rabinowitch, T. C. (2012). Empathy and creativity in musical group practices : towards a concept of empathic creativity. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 2, pp. 337–353). New York: Oxford University Press.
- Dissanayake, E. (2008). If music is the food of love, what about survival and reproductive success? *Musicae scientiae*, 2008(12), 169–195. <https://doi.org/10.1177/1029864908012001081>

- Dissanayake, E. (2009a). Bodies swayed to music: The temporal arts as integral to ceremonial ritual. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative Musicality* (pp. 533–544). New York: Oxford University Press.
- Dissanayake, E. (2009b). Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative Musicality* (pp. 17–30). New York: Oxford University Press.
- Dissanayake, E. (2014). A bona fide ethological view of art: The Artification hypothesis. In C. Sütterlin, W. Schiefenhövel, C. Lehmann, J. Forster, & G. Apfelauer (Eds.), *Art As Behaviour: An Ethological Approach to Visual and Verbal Art, Music and Architecture* (pp. 43–62). Vol. 10 Hanse Studies: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Ehrlin, A., & Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800–1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Eide, B. J., Os, E., & Samuelsson, I. P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(4), 1–21. <https://doi.org/10.7577/nbf.320>
- Eisner, E. (2008). Persistent tensions in arts-based research. In M. Cahnman-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (pp. 16–27). New York: Routledge.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2011). Arts Education in Swedish Teacher Training: What's at Stake? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 18–31.
- Framework Plan for the Content and Tasks for Kindergartens*. (2011). Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research. Retrieved from [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/framework\\_plan\\_for\\_the\\_content\\_and\\_tasks\\_of\\_kindergartens\\_2011\\_rammeplan\\_engelsk.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/framework_plan_for_the_content_and_tasks_of_kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf).
- Hamilton, M. L. (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2009). *Self-study of Practice as a Genre of Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice*. Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9514-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9514-6_10)
- Keeler, J. R., Roth, E. A., Neuser, B. L., Spitsbergen, J. M., Waters, D. J. M., & Vianney, J.-M. (2015). The neurochemistry and social flow of singing: bonding and oxytocin. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9:518. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00518>
- Kindergarten Act*. (2005). Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research. Retrieved from [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/act\\_no\\_64\\_of\\_june\\_2005\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/act_no_64_of_june_2005_web.pdf).
- Kosfeld, M., Heinrichs, M., Zak, P., Fischbacher, U., & Fehr, E. (2005). Oxytocin increases trust in humans. *Nature*, 435(7042), 673–676. <https://doi.org/10.1038/nature03701>
- Kulset, N. B. (2015a). *Musikk og andrespråk. Norsk tilegnelse hos små barn med et annet morsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2015b). Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklærlingen i barnehagen. In S. Kibsgaard & M. Kanstad (Eds.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (pp. 79–95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulset, N. B. (2016). "It's You–Not the Music". Musical skills in group interventions in multi cultural kindegartens. In L. Väkevä, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, & Ø. Varkøy (Eds.), *Nordic Research in Music Education Yearbook* (Vol. 17, pp. 137–166).
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 369–388. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.638505>

- Malloch, S., & Trevarthen, C. (Eds.). (2009). *Communicative musicality*. New York: Oxford University Press.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers: A Practical Guide*. London: David Fulton Publishers.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research : improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Schei, T. B. (2011) Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. *Vol. 2011:3. Musikk, helse, identitet* (pp. 85–105). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- The UN Convention on the Rights of the Child*. (1990). United Nations. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Zak, P., Stanton, A., & Ahmadi, S. (2007). Oxytocin Increases Generosity in Humans. *Plos One*, 2(11), 224–227. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001128>
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X028009004>