

# Med Under og brak

---

## Barnehagekonserten i et relasjonelt perspektiv

**Baard Woldvik**

[kandidatnummer:7008]

## Bacheloroppgave

[BKBAC3900]

Klæbu, mai 2018

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



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| 1 Innledning.....  | 4  |
| 1.1 Barnevisegruppa Under .....                          | 4  |
| 1.2 Formidlingsmodellen.....                             | 4  |
| 1.3 Problemstilling.....                                 | 5  |
| 2 Begrepsavklaring.....                                  | 5  |
| 2.1 Barnehagekonsert .....                               | 5  |
| 2.2 Formidling .....                                     | 6  |
| 2.3 Relasjon .....                                       | 6  |
| 3 Metode.....  | 7  |
| 3.1 En definisjon: kunstnerisk utviklingsarbeid .....    | 7  |
| 3.2 Valg av metode: kvalitativ.....                      | 7  |
| 3.3 Valg av innsamlingsstrategier .....                  | 8  |
| 3.3.1 Primærdata: førstehåndsobservasjoner.....          | 8  |
| 3.3.2 Primærdata: andrehåndsobservasjon og intervju..... | 8  |
| 3.3.3 Sekundærdata: tidligere forskning .....            | 9  |
| 3.4 Beskrivelse av gjennomføring .....                   | 10 |
| 3.4.1 Forarbeid: utarbeiding av verket .....             | 10 |
| 3.4.2 Forarbeid: dialog med barnehagen .....             | 11 |
| 3.4.3 Utførelse: konsertene.....                         | 11 |
| 3.5 Analysearbeid .....                                  | 12 |
| 3.6 Metodekritikk: reliabilitet og validitet.....        | 13 |
| 3.6 Etske retningslinjer.....                            | 14 |
| 4 Teori .....  | 15 |
| 4.1 Innledning .....                                     | 15 |
| 4.2 Musikk.....  | 15 |
| 4.2.1 Bakgrunn for det musikalske utvalget.....          | 15 |

|  |    |
|--|----|
| 4.2.2 Samspill.....  | 15 |
| 4.2.3 Undring.....   | 15 |
| 4.4 Medvirkning .....  | 16 |
| 4.3.1 Pedagogisk perspektiv .....                            | 16 |
| 4.3.2 Kommunikasjon .....                                    | 16 |
| 4.3.3 Polyestetikk .....                                     | 17 |
| 4.4 Kvalitetsbegrepet og vurdering .....                     | 18 |
| 5 Drøfting .....   | 18 |
| 5.1 Musikk.....  | 18 |
| 5.1.1 Musikalsk utvalg .....                                 | 19 |
| 5.1.2 Undringsbegrepet .....                                 | 19 |
| 5.1.3 Musikalske virkemidler som initiator for undring ..... | 19 |
| 5.1.4 Samspill.....  | 21 |
| 5.1.5 Oppsummering - musikk.....                             | 21 |
| 5.2 Medvirkning .....  | 21 |
| 5.2.1 Forpliktende medvirkning .....                         | 22 |
| 5.2.2 Å tolke signaler .....                                 | 22 |
| 5.2.3 Helhetssansing.....                                    | 23 |
| 5.2.4 Oppsummering - medvirkning .....                       | 25 |
| 5.3 Fiksjon .....  | 25 |
| 5.3.1 Vår fiksjon.....                                       | 25 |
| 5.3.2 Fiksjonskontrakten .....                               | 26 |
| 5.3.3 Humor.....   | 28 |
| 5.3.4 Oppsummering - fiksjon.....                            | 30 |
| 5.4 Kvalitet og vurdering.....                               | 30 |
| 6 Oppsummering .....   | 31 |
| 7 Kilder.....  | 33 |

|  |    |
|--|----|
| 8 Vedlegg .....  | 36 |
| Vedlegg 1: Første epost til barnehagen .....                 | 37 |
| Vedlegg 2: Andre epost til barnehagen .....                  | 38 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide .....                               | 39 |
| Vedlegg 4: Informasjonsskriv til Informanten .....           | 40 |
| Vedlegg 5: Musikalske virkemidler i utvalget .....           | 41 |
| Vedlegg 6: Materiale til barnehagen – Reven på hønjakt ..... | 42 |
| Vedlegg 7: Materiale til barnehagen – Skomakeren .....       | 44 |
| Vedlegg 8: Materiale til barnehagen – Per Spellmann .....    | 46 |
| Vedlegg 9: Praksisfortellinger .....                         | 47 |

# 1 Innledning

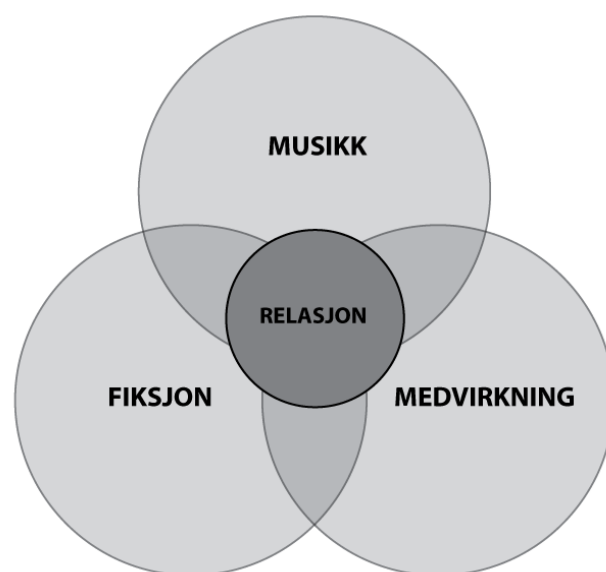
Som musiker med et brennende hjerte for barnemusikk er det nærliggende for meg å benytte bacheloroppgaven til å gjøre meg mer kjent med formidlingsaspektet av barnemusikken. Gjennom de siste årene har jeg hatt mange opptredener for barn, både i solo, duo og band-format, og i utdanningsrettet praksis har jeg spesialisert meg på musikksamlinger. Her har jeg enkelte ganger brukt dramaturgiske virkemidler som dukker og figurer for å understreke det lyriske innholdet, og enkelte ganger latt musikken tale for seg selv. Etter hvert har jeg merket at samlingene og konsertene har varierende grad av suksess, ofte uavhengig av hvor godt jeg selv spiller eller synger. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvilke faktorer som faktisk spiller inn i formidling av levende musikk i barnehagen.

## 1.1 Barnevisegruppa Under

Det siste året har jeg spilt i en barnevisegruppa i duo-format sammen med David André Flikkeid. Vi har tolket gammel barnemusikk med rot i norsk visesang og folkemusikk, og innført elementer teater i opptredenene, dels for å underbygge de lyriske temaene og dels for å holde en rød trå gjennom konserten. I fellesskap har vi laget et variert konsertprogram med basis i humor og alvor og dette programmet har vi fremført i ulike sammenhenger til god respons. Etter hvert så har vi merket at noen utsagn gjentar seg. Vi har ofte fått høre at vi er «flinke til å fange og engasjere barna», at det er morsomt at vi snakker med og utfordrer de, og at vi har et godt samarbeid på scenen. Slik jeg tolker denne responsen sier den mye om hvilken relasjon vi bygger med barna.

## 1.2 Formidlingsmodellen

Responsen gjorde meg nysgjerrig på å finne ut hvilke virkemidler som egentlig spilte inn. Etter å ha analysert arbeidsmåten vår kom jeg frem til at vi bygde konsertene ut fra tre hovedelementer, musikk, fiksjon og medvirkning. Jeg arrangerte så disse elementene i et Venn-diagram, med hypotesen om at de tre elementene har en innvirkning på relasjonen. I denne



Figur 1 - Formidlingsmodellen

oppgaven kaller jeg dette diagrammet formidlingsmodellen. Dette er så klart bare en hypotetisk formidlingsmodell av mange mulige. Videre i oppgaven vil jeg i hovedsak benytte den som et verktøy for å forklare og forstå min egen formidling, men også forstå hvordan de tre elementene er med å bygge opp en god publikumsrelasjon.

## 1.3 Problemstilling

*«Hvilken innvirkning har kunstneriske virkemidler på publikumsrelasjonen i barnehagekonserten?».*

Målsettingen er å lære mer om egen fremførelse og oppnå en dypere forståelse av hvilke elementer som spiller inn i relasjonen. For å gjøre dette vil jeg presentere teori, egen empiri og til slutt drøfte hvordan de ulike virkemidlene komplimenterer hverandre. Utførelsen av konserten og datainnsamlingen er gjort i samarbeid med David André Flikkeid, men analysene av datamaterialet er gjort separat for bruk i våre respektive oppgaver.

Jeg vil avslutte innledningen med følgende sitat av Jon-Roar Bjørkvold som sier mye om min tilnærming til musikk. Det er nærliggende å tro at dette også sier noe om innfallsvinkelen min til dette prosjektet.

*«Kraften og gjennombruddmulighetene i den barnslige undring er det blant annet som ytres og modnes hos den voksne kunstneren, i håndverket, i strevet, talentet og inspirasjonen. Bevisst eller ubevisst er kunstneren organisk knyttet til barnet i seg selv, sin egen barndoms livsstrategier og formende søking etter stadig ny mening, forbi gårsdagens erkjennelsesgrenser» (Bjørkvold, 2007, s. 301).*

## 2 Begrepsavklaring

### 2.1 Barnehagekonsert

I «Musikkens verden» defineres konserten som en musikalsk fremførelse for et større publikum, og formoder at ordet har sitt utspring i det latinske Consortium, en gruppe som samles om en bestemt interesse (s. 1181). En annen definisjon finner vi i Harvards Concise Dictionary of Music and Musicians, hvor konserten defineres som en offentlig fremføring for et publikum som har samlet seg for å lytte til den (Randel, 1999, s. 150). Barnehagekonserten

som er en del av dette prosjektet ligner mer på den latinske opprinnelsen enn Harvards definisjon i at den har et relasjonelt perspektiv. Jeg vil i denne oppgaven definere barnehagekonserten som en felles musikalsk opplevelse, med toveis kommunikasjon mellom utøver og publikum.

## 2.2 Formidling

Formidlingsbegrepet kan være vanskelig å definere, da det brukes på mange forskjellige forskjellige måter. Som eksempler kan et firma kan formidle varer og tjenester, en representant kan formidle et budskap og en musiker kan formidle en komposisjon. Når Utdannings- og forskningsdepartementet ønsket en avgrensning av begrepet formidling ble kunstnerisk utviklingsarbeid holdt utenfor, med det argumentet at dette ville bli kompliserende for utvalgets arbeid (Universitets- og Høgskolerådet, 2003, s. 7). Så for å finne en god definisjon må en lete videre. Elef Nesheim refererer til egne erfaringer med rikskonsertene og gir begrepet to definisjoner. Den ene dreier seg om selve distribusjonen av musikk til ulike fylker, og den andre forteller om utøverens evne til å kommunisere og opprette kontakt med publikum (Nesheim, 1994, s. 9). Det norske akademi gir oss en annen pekepinn med definisjonen «gjengi (noe abstrakt eller komplisert) i en enkel og pedagogisk form» (Det norske Akademi ordbok, 2018). I denne oppgaven vil jeg støtte meg på en kombinasjon av Det norske akademi og Elef Nesheims definisjoner.

## 2.3 Relasjon

«Relasjon betyr forhold, forbindelse, (årsaks-)sammenheng eller samhörighet» (Store norske leksikon, 2018). Bateson (2000) beskriver relasjon som «relasjonen mellom mennesker, relasjonen mellom gjenstander, relasjonen mellom fenomener og relasjonen mellom erfaringer og hendelser» (Carson & Birkeland, 2017, s. 113). I denne oppgaven avgrensner jeg dette begrepet til å i hovedsak omhandle den mellommenneskelige samhörighet, og spesielt relasjonen mellom voksen (musiker) og barnet (publikum). «Barnet utvikler seg i relasjon til andre mennesker. Omgivelsene påvirker barnet, og barnet påvirker omgivelsene» (Carson & Birkeland, 2017, s. 113).

## 3 Metode

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for de metodiske overveielser og valg som er gjort i denne oppgaven og argumentere for reliabiliteten og validiteten i datainnsamlingen og fortolkningen.

### 3.1 En definisjon: kunstnerisk utviklingsarbeid

*Kunstnerisk utviklingsarbeid dekker kunstneriske prosesser som fører fram til et offentlig tilgjengelig kunstnerisk produkt. I denne virksomheten kan det også inngå en eksplisitt refleksjon rundt utviklingen og presentasjonen av kunstproduktet* (Universitets- og høgskolerådet, 2005, s. 13).

Denne definisjonen er en del av en studie som ble utført av Universitets- og høgskolerådet (UHR) på bestilling fra Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). Målsettingen å finne et system for resultatbaserte indikatorer for kunstnerisk utviklingsarbeid (UHR, 2005, s. 2). Dette arbeidet var med på å legge grunnlag for prosjektprogrammet som startet i 2010 som deler ut midler til kunstnerisk utviklingsarbeid utført av ansatte i utdanningsinstitusjoner. Rammene, arbeidsmåten og de vitenskapelige metodene vi benytter i vårt prosjekt ligner på kunstneriske utviklingsarbeider som er en del av dette programmet.<sup>1</sup> Vårt prosjekt passer inn i UHR's definisjon. Kanskje kan man kalle vårt prosjekt en nedskalert øvelse innen kunstnerisk utviklingsarbeid. Det er i alle tilfeller mer relevant å benytte denne betegnelsen enn *konsertproduksjon for barnehage*, slik den er definert av rikskonsertene. Selv om arbeidsmåten er påfallende lik ser ikke denne prosjektformen ut til å hverken omfatte et forskningsaspekt eller fokusere på formidling av tradisjonell barnemusikk (Rogers, 2018). Jeg vil dermed referere til prosjektet vårt som et *utviklingsarbeid* gjennom denne oppgaven. Definisjonen omfatter forarbeidet, fremførelsen av verket, analyse av datainnsamlingen og fortolkningen.

### 3.2 Valg av metode: kvalitativ

Den kvalitative metoden kjennetegnes av nærhet mellom forsker og subjekt, og gir grunnlag for forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2016, s. 11). I dette utviklingsarbeidet studerer

---

<sup>1</sup> Se for eksempel «Music Without borders», et musikalsk forskningsprosjekt som tar utgangspunkt i en problemstilling og forsøker gjennom kunstnerisk virksomhet i felten å besvare denne (Universitetet i Agder, 2018).



jeg kunstneriske og pedagogiske virkemidlers påvirkning i en formidlingskontekst. Dette er et tema som både omhandler relasjoner og sosiale opplevelser. En kvalitativ metode synes da å være riktig tilnærming til problemstillingen. Tove Thagaard skriver at «utviklingen av kvalitative fremgangsmåter preges av mangfold og variasjonsbredde» (2016, s. 12). Hun referer videre til Silverman (2011) som deler kvalitative fremgangsmåter inn i fire kategorier: observasjon; intervju; analyse av tekster og visuelle uttrykksformer, og analyse av audio- og videoopptak. Dette er metoder som er godt egnet til å fremskaffe de data som jeg behøver, og ved å benytte disse fire kategoriene i datainnsamlingen og å argumentere for forskningens reliabilitet og validitet håper jeg å finne en empiri som er egnet for videre drøfting i kapittel 5. Jeg har delt innsamlingsstrategiene inn i to kategorier. *Primærdata* og *sekundærdata*. *Primærdata* er de dataene som vi selv har hentet inn, og *sekundærdata* er forskningsdata og empiri som er tidligere samlet inn. (Larsen, 2017, s. 97).

### 3.3 Valg av innsamlingsstrategier

#### 3.3.1 Primærdata: førstehåndsobservasjoner

Vi underbygger vår empiri med første- og andrehånds observasjoner.

Førstehåndsobservasjonene ble gjort av oss under fremføringene. Som utøvende musiker observerer man gjerne sitt publikum fra scenen. Dette er til god hjelp for videreutvikling av både sin egen utøvelse og det sceniske programmet. Thagaard kaller denne feltrollen *fullstendig deltakelse*, en motvekt til *fullstendig observasjon*, (en rolle som i dette tilfelle fylles av andrehåndsobservatøren) (2016, s. 76). Denne formen for observasjon var et godt utgangspunkt for felles refleksjon i etterkant. Våre egne observasjoner ble nedtegnet i stikkordsform etter konsertene og noen av disse ble til praksisfortellinger. Gjennom denne formen for *narrativ praksis* er det mulig å aktivt bidra til å finne sammenhenger og fortolkninger ut fra hverandres perspektiv (Nissen, Kvistad, Pareliussen & Schei, 2015, s. 133). Dette kan kalles en fenomenologisk tilnærming, hvor vi forsøker å beskrive felles trekk ved deltakernes erfaringer av et fenomen (i dette tilfellet, konsertene og forarbeidet) (Thagaard, 2016, s. 40).

#### 3.3.2 Primærdata: andrehåndsobservasjon og intervju

Den andre formen for primærdata var andrehåndsobservasjoner gjort av informanten under utøvelsen. Det var relevant å observere både oss som utøvere, barna og samspillet. Dette var *semistrukturerte* observasjoner uten noen form for loggføring, men med fastsatte temaer og stikkord (Larsen, 2017, s. 108). Temaene ble formulert i den innledende eposten til

barnehagen (Vedlegg 1) og i samtale før den første konserten. Intervjuet ble holdt direkte etter gjennomførelsen av konsert 2, i et møterom i barnehagens lokaler.

### **Intervju: strategisk utvalg**

Vi hadde noen kriterier for en god informant. For det første ønsket vi å intervju en pedagog som jobber med barna til daglig. Informanten burde ha en god innsikt i musikk og ha et bevisst forhold til musikkformidling i barnehagen. Vi valgte med andre ord informant ut fra egenskaper og kvalifikasjoner, noe som kalles å gjøre et *strategisk utvalg* (Thagaard, 2016, s. 60). Hadde vi kun vært interessert i informantens innsikt i relevant teori og kompetanse, ville vi gjort et *teoretisk utvalg*. Dette kunne vært gunstig i en større studie med flere barnehager og informanter, hvor det var ønskelig å se hvordan observatørens oppfatning relaterte til didaktiske forutsetninger og personlige interesser hos personalet. Men dette var ikke informasjon vi var ute etter i dette utviklingsarbeidet, hvor overførbarhet mellom barnehager ikke var relevant. Med kun en informant å støtte oss på var det viktig at vedkommende hadde en bakgrunn som kunne maksimere vårt utbytte av observasjonene, gi pålitelig informasjon og dermed øke reliabiliteten i forskningen (Thagaard, 2016, s. 23). Gjennom egen praksis har jeg jobbet sammen med informanten og var kjent med hans personlige interesse for musikk og holdning til kunsthøgskolen i barnehagen. Vi hadde dermed en informant som ikke bare er musikkjenner, men også en erfaren pedagog med høy faglig interesse.

### **Intervju: metode for intervju**

Intervjuguiden hadde i utgangspunktet en strukturert tilnærming, med ferdig formulerte spørsmål i tre kategorier: forarbeid; konsertopplevelsen og ettervirkninger. Ifølge Thagaard retter et strukturert intervju oppmerksomheten mot intervjuobjektets beskrivelser, perspektiver og refleksjoner fremfor interaksjonen mellom personen og forskeren (2016, s. 98). Dersom dette utviklingsarbeidet hadde vært utvidet til et større kunstnerisk utviklingsarbeid som omfattet flere barnehager ville denne fremgangsmåten vært spesielt gunstig, da strukturen åpner overførbarhet mellom flere intervjuobjekter (Thagaard, 2016, s. 98). I selve utførelsen av intervjuet fløt samtalen noe løsere enn forventet, noe som også vistes godt i transkripsjonen. Selv om intervjuguiden var strukturert ble utførelsen av intervjuet *semistrukturert*, med en fleksibel rekkefølge og oppfølgingsspørsmål.

### **3.3.3 Sekundærdata: tidligere forskning**

Som sekundærdata benytter vi tidligere forskning. Som jeg innledningsvis i kapitlet nevnte så har dette prosjektet likhetstrekk til offentlig kunstnerisk utviklingsarbeid, så det er

nærliggende å lete etter rapporter og artikler om disse. Larsen (2017, s. 28) skriver at sammenligning av egne funn med tidligere forskning på feltet kan hjelpe en i tolkning og drøftingsprosessen. Jeg vil redegjøre for disse kildene i teoridelen av oppgaven.

### **3.4 Beskrivelse av gjennomføring**

Arbeidet var delt opp i flere deler som kan grupperes i kategoriene forarbeid, utførelse og etterarbeid.

#### 1 – Forarbeid

- Utarbeide en problemstilling
- Sette sammen et verk for fremføring
- Opprette kontakt med barnehage for fremføring av verket.
- Samarbeide med barnehagen om måter de kan jobbe med verket i forkant.
- Finne en informant som er observatør under konsertene

#### 2 – Utførelse

- Avholde to konserter i ulike format med tilstedeværende observatør.
- Gjøre egne observasjoner under utførelsen.

#### 3 – Etterarbeid

- Felles refleksjon gjennom narrativ praksis.
- Gjennomføre intervju med informanten.
- Transkribere intervjuet og søke etter funn for drøfting av problemstilling.

#### **3.4.1 Forarbeid: utarbeiding av verket**

Det musikalske utvalget var en kombinasjon av Barnevisegruppa Unders allerede opparbeidede repertoar, med noen forandringer som tilrettela for mer deltagelse fra barna. Det endelige utvalget for konsert 1 er vist i tabell 1. Premisset for konsert 2 var å la barna bestemme sanger ut fra konsert 1 og sitt eget repertoar.

Tabell 1 – Musikalsk utvalg

|   | <b>Tittel</b>            | <b>Opphav</b>   | <b>Merknad</b>   |
|---|--------------------------|---|--|
| 1 | Per Spellmann            | Trad./arr: Barnevisegruppa<br>Under   | Et utvalg av vers, omarbeidet til bokmål.  |
| 2 | Skomakeren               | Tekst og musikk: Lillebjørn<br>Nilsen   | Hentet fra Platen «Og Fia hadde Sko» (Nilsen, 1974, spor 5).   |
| 3 | Reven på høsejakt        | Tekst og musikk: Lillebjørn<br>Nilsen   | Hentet fra Platen «Og Fia hadde Sko» (Nilsen, 1974, spor 7).   |
|   | <b>Tittel</b>            | <b>Opphav</b>   | <b>Merknad</b>   |
| 4 | Jeg gikk en tur på stien | Trad./arr: Barnevisegruppa<br>Under   |  |
| 5 | Kråka satt på fjærestein | Tekst: Ukjent, Melodi: Baard<br>Woldvik   | Regle hentet fra «Den store dyreboka» (Stubbe & Opsahl, 1992, s. 81).  |
| 6 | Åkken Bom                | Trad./arr: Gjertrud Carlsen,<br>Vibeke Sæther, Geir<br>Børresen, Barnevisegruppa<br>Under | Originalt en del av NRKs program «Lekestue for de minste». Teksten er noe omarbeidet og tilpasset fiksjonen vår. |
| 7 | Trollmors vuggeviser     | Tekst og musikk: Margit<br>Holmberg   |  |

### 3.4.2 Forarbeid: dialog med barnehagen

Den innledende kommunikasjonen med barnehagen foregikk med epost. Vi var nøye med å presisere hvilke ønsker vi hadde for barnehagens arbeid med konserten, og hvilken rolle pedagogen hadde som observatør og informant. Vi skisserte i denne eposten foreslåtte metoder for forarbeid med den målsetting at barna som skulle få kjennskap til det musikalske materialet, og mulighet til å involveres i forkant konsertopplevelsen (Vedlegg 1).

### 3.4.3 Utførelse: konsertene

Selve feltarbeidet bestod av to konserter med 14 dagers mellomrom. Selv om disse konsertene hadde forskjellige rammer velger jeg å ikke legge stor vekt på dette i analysen. Denne studien

har ikke forskjellen mellom de ulike formidlingssituasjonene som fokus, men snarere virkemidlene som legger til rette for dem.

### *Konsert 1*

Dette var en stor konsert i barnehagens fellesareal, et tilrettelagt rom med scene og sitteputer. Her var tre storbarnsavdelinger tilstede, til sammen ca 60 barn. Denne konserten hadde størst fokus på musikkutøvelse og fiksjon fra scenen, og mindre fokus på deltagelse og medvirkning fra publikum (selv om det var tilrettelagt for dette, noe som vises i Vedlegg 5).

### *Konsert 2*

Dette var en mindre konsert som ble avholdt inne på en av barnehagens grupperom. Her var to av de samme storbarnsgruppene tilstede, cirka 40 barn. Konserten var lagt mer opp som en samlingsstund enn en tradisjonell konsert. Denne konserten hadde større fokus på musikkutøvelse og medvirkning, og mindre fokus på fiksjonen.



*Figur 2 – Konsert 1*

## 3.5 Analysearbeid

En utfordring i kvalitativ forskning kan være å få hentet ut fornuftige og relevante data fra en ustrukturert mengde. Man må da redusere til en håndterlig mengde og lage et rammeverk som sørger for at innholdet kan formidles på en forståelig måte. Målet med dette er å lette analysearbeidet. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 163). Å

analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer, og målsettingen er å avdekke en mening eller finne et mønster (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 164). For å få en oversikt og dermed kunne se en sammenheng mellom de ulike dataene er det nødvendig å organisere materialet. Våre data er i tekstform, og jeg har i min datanalyse valgt å beholde intervjuguidens struktur: forarbeid, konsertopplevelsen og ettervirkninger. Dette kalles en kontekstuell dataorganisering (Johannessen et al., 2011, s. 165). Denne formen for organiseringen synes å være hensiktsmessig for å skille mellom barnas opplevelser av de ulike fasene i utviklingsarbeidet når en skal analysere teksten. Denne formen for tekstanalyse kalles en *delanalyse*. Samtidig så gir det muligheten til å kryssjekke data mellom de forskjellige kategoriene og dermed gjøre en *helhetsanalyse* (Larsen, 2017, s. 114). Denne organiseringen er benyttet på begge former for primærdata som vi har samlet i vårt studium.

### 3.6 Metodekritikk: reliabilitet og validitet

*Reliabilitet* handler om troverdighet til forskeren og forskningen. I sin natur er dette prosjektet personavhengig og ikke nødvendigvis *repliserbart*. Thagaard stiller spørsmålet om hvorvidt repliserbarhet i det hele tatt er et kriterium for kvalitativ forskning (2016, s. 202). Kvalitativ forskning utarbeides i samarbeid med andre mennesker ute i felten (i dette tilfellet publikum og informant), så det å replisere dette utviklingsarbeidet i en annen barnehage vil kanskje fortelle like mye om de involverte menneskene som om effekten av de kunstneriske virkemidlene. Dette vil være en helt annen problemstilling enn hva jeg jobber med her. Så hvordan øke reliabiliteten vår? Silverman (i Thagaard, 2016, s. 202) sier at dette kan gjøres ved å gjøre forskningsprosessen transparent. Dette har jeg forsøkt å gjøre med å gi detaljerte beskrivelser av arbeidsmåter og av våre egne forutsetninger. Bruk av båndopptaker gir grunnlag for data som er mer uavhengig av våre egne oppfatninger, noe som også bør øke reliabiliteten (Thagaard, 2016, s. 203). Det at Barnevisegruppa Under har en profesjonell tilnærming med bla. spillejobber på Hovedbiblioteket i Trøndelag bør også være en indikator på kvaliteten på det kunstneriske materialet, noe som forhåpentligvis vil øke reliabiliteten.

Gjennomsiktighet er også en viktig faktor når en skal vurdere forskningens *validitet*, eller gyldigheten av forskerens fortolkninger (Thagaard, 2016, s. 24). I vårt utviklingsarbeid skal vi tolke observasjoner av estetiske opplevelser, som ikke bare er svært subjektive opplevelser, men også vanskelige å sette ord på. For å styrke validiteten anbefaler Thagaard å forsterke verdien av egne tolkninger med flere perspektiver, og fremhever viktigheten av at forskeren beskriver hvordan erfaringer og relasjoner gir grunnlag for konklusjonene (2016, s. 206). Ved å ha en felles narrativ praksis kombinert med grundig studie av data fra informanten kan vi få en hermeneutisk tilnærming. Vi tolker dermed de ulike observasjonene ut fra at det ikke finnes en egentlig sannhet, men flere nivåer av tolkningsgrunnlag (Thagaard, 2016, s. 41).

Et kjennetegn ved kvalitativ metode er at man møter informantene ansikt til ansikt, og dermed får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og rydde unna eventuelle misforståelser. Dette kan øke validiteten i undersøkelsen, med en mulig ulempe med dette er at det kan være vanskeligere for informanten å være ærlig når man sitter ansikt til ansikt, et dilemma som var høyst gjeldende for oss (Larsen, 2017, s. 29). Informanten ble gjort oppmerksom på dette, og bedt om å ikke avstå fra kritikk av gjennomførelsen vår dersom han fant det relevant.

### 3.6 Etiske retningslinjer

I forskning på mennesker er det viktig å ta hensyn til tre etiske regler: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvens. Deltagerne i et forskningsprosjekt bør informeres om prosjektets formål og prosedyrer (Kvale, 2012, s. 88). Informanten har derfor signert et informert samtykkeskjema (Vedlegg 4). Dette kan være beskyttende ovenfor både forsker og subjekt (Kvale, 2012, s. 89). Samtykkeskjemaet presiserer at all dokumentasjon av data vil bevare informantens konfidensialitet. Informantens private data vil med andre ord ikke avsløres (Kvale, 2012, s. 90), og er anonymisert i tekst og transkripsjon. Intervjuet ble tatt opp med en digital opptaker og er slettet etter transkripsjonen. Det å anonymisere informanten og barnehagen kan være relevant på mange områder. I vårt tilfelle medløper manglende anonymisering kanskje ingen direkte risiko for informanten, men selv med våre «uskyldige» problemstillinger kan det oppstå dilemmaer og konsekvenser.

Konsekvensene kan være både negative og positive, enten ved å påføre deltagerne skade, eller ved at undersøkelsen gir fordeler for deltagerne (Kvale, 2012, s. 91). Noen eksempler på mulige negative konsekvenser i vårt datamateriale kan være identifiserbare beskrivelser av enkeltbarns reaksjoner under konsertene eller at informanten gir indirekte kritikk av ledelsens satsing på kunstnerisk arbeid. Vi fant det dermed naturlig å både anonymisere både informantens navn og kjønn, og barnehagens navn og plassering. Men i en publisert studie er det likevel er det en mulighet for at informanten identifiseres av kollegiet, så en bevissthet rundt valg av data kan være på sin plass med tanke på at informanten senere kan bli konfrontert med sine perspektiver (Thagaard, 2016, s. 228). Andre negative konsekvenser som kan melde seg ligger kanskje i barnas opplevelse av verket. Vi har i det musikalske utvalget og det dramaturgiske opplegget vært bevisst på å ikke være støtende eller krenkende. I tilfeller hvor dramaet har inkludert en konflikt har vi kraftig understreket det humoristiske elementet med «voksne som tabber seg ut eller tuller med hverandre». Metoder for dette er redegjort i kapittel 4.3.4. Det kan også tenkes at konsertene har noen positive konsekvenser. Det musikalske utvalget kan bidra til at de ansatte barnehagen får større repertoar å benytte i sitt arbeide. En mulig konsekvens av et slikt utviklingsarbeid er en berikelse av barnehagens pedagogiske arbeid. Forarbeidet til konserten kan eksempelvis brukes av barnehagen til tverrfaglig arbeid med rammeplanens fagområder.

# 4 Teori

## 4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike valg som er tatt i utarbeidelsen av verket og presentere relevant teori fra fagfeltene musikk, dramaturgi og pedagogikk. Målet er å danne grunnlag for videre drøfting rundt problemstillingen og formidlingsmodellen (Figur 1). Jeg kategoriserer dermed teorien etter modellens tre elementer, musikk, fiksjon og medvirkning.

## 4.2 Musikk

### 4.2.1 Bakgrunn for det musikalske utvalget

Hagen og Haukenes gjorde i 2017 en omfattende kvantitativ studie av sang i barnehagen. De konkluderer med at det synes å være svært lite av den klassiske barnemusikken som vandrer utenfor dur-tonalitet og 4/4 takt (2017, s. 8). *Det finnes på den andre side argumenter for harmoniseringen ikke er relevant for barn under 6 år, men at andre elementer i musikkopplevelsen overskygger den* (Valberg, 2002, s. 69). Valberg oppfordrer til å «kommunisere med musikalske elementer som vi vet er relevante for barn» (2002, s. 66).

### 4.2.2 Samspill

Pål Runsjø har skrevet en artikkel om musikalsk relasjon, basert på en kvalitativ studie. Ut fra sine observasjoner argumenterer han seg frem til at man må «anvende et relasjonsperspektiv for å forklare en musikkfremførelse» (Runsjø, 2015, s. 105). Runsjø definerer musisk samhandling som en hendelse som skaper kollektiv identitet:

*Musisk samhandling er musikkformidling forstått som relasjoner mellom utøverens spill og tilhørerens lytting, hva som skjer mellom dem under spillet og det utbyttet de begge har av samværet. Deltakerne er i samme hendelse, følelser og refleksjoner, og man opplever en kollektiv identitet* (Runsjø, 2015 s. 105).

### 4.2.3 Undring

Rammeplanen sier konkret at barnehagen skal legge til rette for barns undring. «I barnehagen skal barna få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang» (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 16). Personalet skal «støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evner» (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 18). En avklaring av begrepet virker naturlig. Hilde Merete Amundsen beskriver undring som en



emosjonell erfaring og knytter den til overraskelse over noe som er uventet (2013, s. 13). Amundsen har en god formulering på barns undring over estetikk «I undringen suspenderes barns vanemessige måter å betrakte verden på og lokker dem inn i nytt og kreativt engasjement med omgivelsene» (2013, s. 27). Ann-Hege Lorvik Waterhouse skriver at når musikeren legger til noe nytt eller ukjent kan konserten legge til rette for en undringsholdning og åpne nye rom for skapning av musikalske erfaringer (2016, s. 159).

## 4.4 Medvirkning

### 4.3.1 Pedagogisk perspektiv

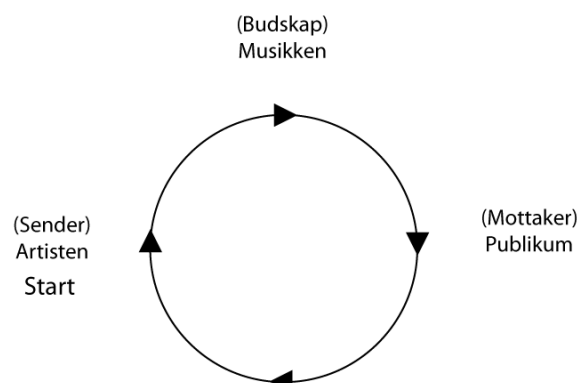
Berit Bae deler opp ordet medvirkning, og sier at forstavelsen «med» leder oppmerksomheten mot fellesskap. Ved å legge vekt på «virkning» kan begrepet forstås som å gjøre noe sammen, at man er med å påvirke at noe skjer og kjenner at egen deltagelse bidrar til endring (Bae, 2006 s. 8). Aud Eli Kristoffersen sier at det å arbeide med barns rett til medvirkning vil medføre at de voksne må være forberedt på å gi fra seg noe makt. «Dette er en makt som innebærer at de voksne ikke skal bestemme alene i stort og smått, men i stedet lytte på barn og akseptere barns tanker og hensikter» (Kristoffersen, 2006, s. 65).

Barnekonvensjonens artikkel 13, forteller om barns frihet til å «søke, motta og meddele opplysninger og ideer av et hvert slag uten hensyn til grenser» (**Barnekonvensjonen, 2004, artikkel 13**). Denne retten omfavner også kunstneriske uttrykk, og Berit Bae vektlegger denne som viktig. Hun sier: «Her legges det opp til at barnehagen skal bidra til at barn mottar stimulerende inntrykk parallelt med at de skal støttes i å uttrykke seg gjennom varierte estetiske former. Uten rik tilgang til uttrykksformer inspirert fra for eksempel dans, musikk, drama og forming, kan individer få et fattigere og mer ufritt liv. Det blir lettere å forstumme». (Bae, 2006, s. 19). Hun mener at barns muligheter til å ytre seg stimuleres både ved å være mottager og deltager i estetiske aktiviteter.

### 4.3.2 Kommunikasjon

Å se barnehagekonserten som en relasjonell opplevelse er ikke noe nytt. Nesheim forklarer hvordan publikums reaksjon i konsertsituasjonen kan påvirke konserten, man kan se publikum som både mottaker og del-leverandør. Han kaller dette

*feedbackprosesser* (Nesheim, 1994, s.



Figur 3 – Kommunikasjonssirkelen (Irving, 1987)

70). Han viser til Dorothy Irvings kommunikasjons sirkel (1987), som i motsetning til Windahls (1978) tradisjonelle kommunikasjonskjede (avsender-budskap-mottaker) sender reaksjoner tilbake til utøveren (Nesheim, 1994, s. 71).

«Dialog, deltagelse og helhetssatsning er sentrale begreper i barnekulturen, og disse begrepene har også vist seg å være sentrale i utviklingen av konserter for barn» skriver Tony Valberg (2002, s. 56). En interessant måte å se dette på er at barn ikke bare er mottakere av kultur, men medskapere (Waterhouse, 2016, s. 151). Valberg mener at ved å slippe impulser fra barnekulturen inn i voksenproduserte kulturaktiviteter vil en kunne oppleve at den ikke står i veien for barnas kultur, men kanskje heller berike den (2002, s. 55).

### 4.3.3 Polyestetikk

Valberg mener at det er avgjørende å se på hvordan barn sanser verden og mottar inntrykk når en skal utvikle et musikalsk uttrykk for barn. Han kaller dette for *helhetssansing*, og mener at det er avgjørende for formidlere av kunst og kultur for barn å finne et kunstnerisk uttrykk som er ekvivalent til denne måten å sanse på. Han forsøker med dette «å gi det kunstneriske svaret på barnas helhetssansing et navn, nemlig *polyestetikk*, i forsøk på bringe større bevissthet, refleksjon og kvalitet til et element i barnehagekonserten som allerede er i ferd med å etablere seg». Dette uttrykket er ikke fagspesialisert, men åpner for alle kunstfagene. Han refererer til rikskonsertene som ofte har innslag av andre kunstformer som drama og dans, og sier videre at kunstformidling med utgangspunkt i barnekulturen vil ikke bare være knyttet til det polyestetiske uttrykket, men også til lek, dialog, deltagelse, prosessorientering og kreativitet (2002, s. 58). Ann-Hege Lorvik Waterhouse skriver at rike kunstopplevelser kan utvide barns egen kunstneriske uttrykksmuligheter, noe som også handler om å åpne for medvirkning og deltagelse i samfunnet (2016, s. 151).

Waterhouses funn i sitt forskningsarbeid med Forundringspakken underbygger medvirkning som et viktig premiss for en god barnehagekonsert. Hun følger i dette arbeidet musikere i møter med barnehagen (2016, s. 149). Musikalske virkemidler, dramaturgi, forundring og spontanitet fremheves også som viktige kvaliteter, men en fellesnevner i hennes funn ser ut til å være relasjonelle kvaliteter (2016, s. 163). Hun fremhever barnas medvirkning som ikke bare viktig for deres konsertopplevelse, men også som en kreativ kraft til musikerens virksomhet (2016, s. 164).

## 4.4 Kvalitetsbegrepet og vurdering

For å si noe om kvalitetsvurdering av barnehagekonserten ser jeg også til Waterhouse. Hun skriver at «I en barnehagekontekst kan det være lite hensiktsmessig å vurdere kunstneriske kvaliteter uten å vurdere i relasjon til formidlingskonteksten» (Waterhouse, 2016, s. 152). For å vurdere kvalitet må man dermed se mer helhetlig på hele konsertopplevelsen, deriblant barnas alder, det musikalske uttrykket og konserttrommets utforming. Hun tar utgangspunkt i sine egne observasjoner og empiri når hun definerer fem kvalitetsperspektiver på den gode barnehagekonserten. Disse er *relasjonelle kvaliteter*, *kunstneriske kvaliteter*, *handlingskvaliteter*, *affektive kvaliteter* og *materielle kvaliteter*. Helt overfladisk kan vi si at disse innebefatter kvalitet på det kunstneriske arbeidet (kunstneriske kvaliteter), barnehagens didaktiske forutsetninger (materielle kvaliteter), barns medvirkning (handlingskvaliteter) og følelser (affektive kvaliteter). Den relasjonelle kvaliteten dreier seg om tilstedeværelse, kontakt, gjensidighet, vilje, kommunikasjon, åpenhet, engasjement og fokus (Waterhouse, 2016, s. 162).

## 5 Drøfting

I denne drøftingsdelen vil jeg forsøke å se modellens tre elementer i lys av empiri og teori for å argumentere meg frem til at det relasjonelle er en felles egenskap hos dem. Oppgaven må avgrenses noe, så jeg vil konsentrere meg om de tre elementene musikk, medvirkning og fiksjon, og forsøke å forstå hvilken innvirkning de har på relasjonen mellom alle aktører i barnehagekonserten. Jeg vil først reflektere rundt hvilke kriterier som kan ligge til grunne når en skal vurdere kvalitet hos barnehagekonserten, og hvorvidt det er hensiktsmessig.

### 5.1 Musikk

I hele denne prosessen har eget forarbeid stått i kontrast til effekt. Det musikalske utvalget og utøvelsen har tatt mye tid å forberede, men funnene tilsier at de er det elementet i modellen som har hatt minst innvirkning på barnas opplevelse av konserten. Jeg stiller meg spørsmålet om hvorvidt de musikalske valgene og utøvelsen har en «usynlig» effekt på relasjonen. Jeg ønsker med andre ord å finne ut hvordan musikalske virkemidler kan knyttes til relasjonsperspektivet og hvorvidt det kan argumenteres for at bevissthet rundt det musikalske utvalget kan ha en positiv effekt på relasjonsbygging mellom utøver og barnepublikumet.

### 5.1.1 Musikalsk utvalg

Etter å ha lest Hagen & Haukenes forskningsrapport sitter jeg igjen med det inntrykk at den klassiske barnevisa er overformidlet. Men denne undersøkelsen har fokus på de sangene som synges i barnehagen og ikke alle former for musikkformidling. Jan Ketil Torgersen har forsket på musikkformidling gjennom lytting i barnehagen og kommet frem til at tradisjonelle barnesanger er på «vikende front», med moderne populærmusikk som arvtager (2016, s. 119). Disse to studiene viser til to ulike former for musikkformidling, og barnehagekonserten kan kanskje sies å være en kombinasjon av disse.

### 5.1.2 Undringsbegrepet

Barnevisegruppas navn er et ordspill på det å undre seg og preposisjonen «under». Navnet i seg selv kan kanskje være noe å undres over. Et begrep som synes å være populært når det kommer til formidling til barn er «å legge til rette for barns undring». I egen praksis har jeg sett dette begrepet bli brukt om formidling av kunst, litteratur og naturfag. I og med at barns undring har stått så sentralt i utarbeidelsen av materialet vil jeg starte med en analyse av repertoaret for å finne ut hvordan de musikalske virkemidlene har en kan fremme barns undring og samtidig hvordan den kan ha en innvirkning på relasjonsbygging mellom utøver og publikum.

### 5.1.3 Musikalske virkemidler som initiator for undring

Vårt repertoar består av relativt ukjente barneviser for dagens barn. I Hagen og Haukenes forskningsrapport «Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering?» fra 2017 ble det registrert rundt 750 sanger og rangert etter popularitet i en kvantitativ undersøkelse. På topp 50 har 80% av sangene opphav før 1960 (Hagen & Haukenes., 2017, s. 8), i vårt utvalg økes dette taket til 1974 (tabell 1), og jeg tar notis av at kun 3 av de sangene vi fremfører finnes der. I alle disse sangene har vi skrevet egne variasjoner og instrumentalpartier som bør være ukjente for barna. Målsettingen med de nye partiene har vært å påkalle nettopp undring. Amundsen skriver jo at undring knyttes til overraskelse og det uventede (2013, s. 13), og Waterhouse underbygger dette (2016, s. 59).

Ut fra funn gjort av Hagen & Haukenes (2017, s. 8) hadde vi forsøkt å bygge et konsertprogram som varierte bruken av musikalske virkemidler som dur/moll-tonalitet og taktart, som vist i Vedlegg 5. Selv om vi hadde forsøkt å finne et variert utvalg gikk vi ganske raskt i den samme «fella». *For å tilføre noe moll-tonalitet i utvalget innførte vi instrumentalpartier i tonikaens parallelltoneart. Et eksempel på dette er «Skomakeren», hvor*

*tonika er en C-dur, mens mellomspillet sparker av gårde i en A-moll (vedlegg 5). «Trollmors voggeviser» er den eneste av sangene som har en mollakkord som tonika. Men samtidig kan en spørre seg hvor viktig dette egentlig er for den musikalske helheten. Valberg gir oss argumenter for at harmonisering overskygges av andre musikalske virkemidler for aldersgruppen. Vi benyttet dermed ulike andre musikalske virkemidler for å berike utvalget.*

I vårt program har vi også benyttet to andre virkemidler for å skape overraskelse. Det første er egenkomponerte instrumentalpartier som avviker fra sangens akkordskjema og/eller toneart og er en ny og sannsynligvis uventet erfaring for barna. Det andre virkemidlet er utforskning av forskjellige klangbilder. Dette skjer for eksempel i «Kråka satt på fjærestein» når vi bruker gitaren som perkusjonselement og improviserer på melodica. Her har gitaren brått fått en annen karakteristikk, eller klangfarge (Sæther, 2012, s. 26). Her benytter vi virkemidlet *orgelpunkt*, hvor det ligger en grunntone i bunnen over en lengre periode mens man veksler på harmoniene i de øvrige stemmene (Benestad, s. 105). Tanken bak dette er å skape løs tonalitet og spenning ved å eksperimentere med samklang. Klang er et svært viktig element i barnas musikkopplevelse, sammen med dynamikk og tempo (Valberg, 2002, s. 70). Disse virkemidlene er for eksempel fremtredende i «Trollmors voggeviser», hvor vi har to temposkifter og lek med dynamikk. Informanten sier følgende om denne sangen:

*Informanten:*

*Vi bruker den ikke som fangsang, men i samling, dette er mer formidling kontra deltagelse. Det kanskje kan bli litt uvant i forhold i settingen som dette her. Jeg ser for meg at det kan være utfordrende i sanger de kjenner fra før.*

Informanten mener her til at barna er vant med «Trollmors voggeviser» som en fellessang, i motsetning til å få den formidlet. I vår versjon oppfordrer vi barna til å synge med, men vi også har et «svulstig» instrumentalparti som hittil er ukjent for barna.

Ser man en sammenheng mellom det Amundsen og Waterhouse sier om undring kan det tenkes at våre musikalske virkemidler knytter relasjoner til publikum, ved å gjennom undringen «lokke dem inn i et kreativt engasjement med omgivelsene» (Amundsen, 2013, s. 27). I barnehageperspektivet bør dette være gunstig, da rammeplanen sier spesifikt at barnehagen er en plass for undring (2017, s. 16; s. 18).

### 5.1.4 Samspill

*Spenningen mellom utøver og publikum kaller jeg i formidlingsmodellen samspill. Dette ser jeg som en kombinasjon av både det musikalske samspillet og den musiske samhandlingen. I det musikalske samspillet legger jeg barnas deltagelse som utøvere, som for eksempel gjennom sang og rytme, og demokratisk innvirkning på det musikalske materialet gjennom dialog. Den musiske samhandlingen som er beskrevet av Pål Runsjø sier noe om relasjonen og samværet mellom publikum og utøver. Han fremhever i stor grad relasjonsperspektivet som en viktig del av den gode barnehagekonserten (2015, s. 105).*

*Praksisfortelling fra konsert 1:*

*Vi skal vi spille «Kråka satt på fjærestein». Vi forteller om diktet sangen er skrevet til, og vi starter med det melodiske forspillet. Jeg setter meg ned på scenekanten og er nærmere barna mens jeg spiller. Barna begynner da å spørre meg om hvordan jeg spiller gitar. Jeg svarer de så godt jeg kan samtidig som jeg spiller videre. Jeg trekker meg litt tilbake før jeg skal begynne å synge. Under fremføringen merker jeg at disse barna fortsetter å snakke sammen, mens resten er stille.*

Årsaken til at jeg satte meg ned var for å skape en følelse av ro og at de skulle lytte til gitaren. Man kan tolke denne responen som manglende på fokus fra barnas side, eller se på det som en observasjon av relasjonsbygging mellom publikum og utøver. Waterhouse skriver at fysisk nærhet ikke nødvendigvis fører til en relasjonell nærhet med publikum (2016, s. 60), men samtidig fremhever hun kontakt, gjensidighet, kommunikasjon og engasjement som relasjonelle kvaliteter (2017, s. 162). I dette tilfellet vil jeg si at nærheten hadde en positiv effekt på relasjonen, selv om utfallet ikke var det jeg hadde sett for meg.

### 5.1.5 Oppsummering - musikk

På dette tidspunktet i drøftingen har vi kommet frem til at musikalske virkemidler og samspill har potensiale til å være relasjonsbyggende. Samspillet leder oss videre til neste del, medvirkning.

## 5.2 Medvirkning

Definisjonen på medvirkning synes å være noe diffus. Synonymordboken viser til begrepene «Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle; opptre, spille», altså en form for deltagelse (Bae, 2006, s. 8). Begrepet er altså vidt. En annen gren av medvirkningsbegrepet er *medbestemmelse*. Dette dreier seg blant annet om barns rett

til å uttale seg om og delta i demokratiske avgjørelser som omhandler deres egen hverdag. Etter min oppfatning er det denne definisjonen som synes å være rådende i faglitteraturen. Likevel opplever jeg at både teoretikere og fagpersoner bekrefter mine tanker om at deltagelse også er medvirkning. I konsertsituasjonen er muligheten for å legge til rette for demokrati i stor grad avgrenset til publikumsrespons og deltagelse. I denne oppgaven mener jeg derfor at det er mest hensiktsmessig å basere seg på den første definisjonen av medvirkning: deltagelse og influens.

### 5.2.1 Forpliktende medvirkning

Barns medvirkning synes å ha en naturlig plass i et barnehagekonserten. Jeg har tidligere i oppgaven avgrenset begrepet *medvirkning* til å omhandle deltagelse og influens. Dette stemmer godt med hva Berit Bae sier når hun analyserer begrepet. «Med» handler om fellesskap, og «virkning» handler om påvirkning og endring (2006, s. 8). Dette innebærer altså at barnas tanker, ideer og reaksjoner skal ha en potensiell endringseffekt. Barn er med andre ord ikke bare mottakere, men også medskapere. Dette er forpliktende, og krever at musikeren legger til rette for det.

*Praksisfortelling fra Trondheim Folkebibliotek:*

*Vi er helt i starten av konserten og vi ber barna om hjelp til å komme på dyr som vi kan synge om. Her pleier vi å improvisere litt helt til noen sier «katt» (hvis ikke later vi som om noen sa det). Dette har vi en sketsj om, som fører oss videre til «Reven på hønsejakt». Denne gangen skiller seg ut, da en jente øyeblikkelig roper med klar stemme: «Reven!». Jeg sier til henne at det var en veldig god ide, og vi hopper over sketsjen og starter direkte på sangen. Samme jenta er veldig aktivt deltagende gjennom hele konserten.*

Her ser vi hvordan medvirkning kan forplikte. Vi hadde gitt barna en åpning for å komme med forslag, og måtte dermed forholde oss, selv om det medførte at programmet ble litt kortere. Slik får barna mulighet til deltagelse og influens. Dette handler om å gi fra seg makt, noe Kristoffersen sier at gjelder både stort og smått (2006, s. 65).

### 5.2.2 Å tolke signaler

En viss fleksibilitet i formidlingssituasjonen synes dermed å være gunstig. Informanten påpekte at dersom noen av barna «sporer av» formidlingen har det en negativ virkning på flere i gruppa. La oss kalle dette *fokus*. Når Waterhouse gir kvalitetsperspektiver på en god barnehagekonsert finner vi fokus som en av de relasjonelle kvalitetene (2016, s. 162). I

praksisfortellingen under vurderte vi barnas fokus underveis og forandret fremførelsen deretter.

*Praksisfortelling fra konsert 1:*

*Etter å ha spilt igjennom det meste av repertoaret, merker jeg at vi har brukt lengre tid enn vanlig og at vi sannsynligvis allerede har overskredet halvtimen som vi hadde planlagt. Vi har fortsatt ikke spilt «Trollmors voggeviser», men vi merker at flere av de yngste barna begynner å bli mer urolige og uinteresserte, og tar dermed avgjørelsen om at vi ikke spiller den siste sangen, men sparer den til konsert 2.*

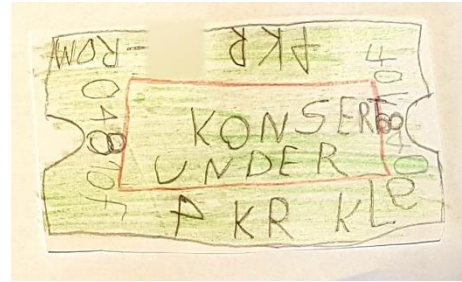
Hvorvidt vi oppfattet barnas signaler korrekt vet jeg ikke, men fortellingen viser at man kan gi barna mulighet til medvirkning uten dialog. Berit Bae skriver nettopp at de voksnes oppmerksomhet rundt barnas kroppslige og nonverbale uttrykksformer gir muligheten til å la barna være deltagende subjekter (2006, s. 12). Parallellen til Runsjøs musiske samhandling er påfallende. Han vektlegger både musikeren og barnas utbytte av samværet, og jeg vil tro at barna ikke har et optimalt utbytte hvis de er lei eller slitne (2015, s. 105). Denne formen for kommunikasjon passer også in i kommunikasjonssirkelen. Artisten sender et budskap til publikum og deres reaksjoner avgjør hvilke valg han tar videre. Disse reaksjonene kalles gjerne feedbackprosesser og opptrer i kommunikasjonssirkelen som *publikumsrelasjonen* (Nesheim, 1994, s. 71).

### **5.2.3 Helhetssansing**

Valberg sier at dialog, deltagelse og helhetssatsning er sentrale begreper i utvikling av barnehagekonserten (2002, s. 56). Det er vel neppe nødvendig å argumentere for at dialog og deltagelse er relasjonelle opplevelser, men begrepet helhetssatsning er mer komplisert. Barna sanser kunstopplevelsen på en helhetlig måte, og artisten må dermed tilnærme seg denne formen for sansing i utarbeidelsen av verket ved å ha et polyestetisk uttrykk (2002, s. 58). Her finner vi skjæringspunktet mellom musikk og drama i vår opptreden, to separate fagområder som smeltes sammen til ett uttrykk. Dette bør gi en rikere kunstopplevelse for barna, noe Waterhouse mener har en gunstig effekt på barns generelle evne til deltagelse (2016, s. 151). Dette bekreftes av Berit Bae, når hun reflekterer rundt artikkel 13 i barnekonvensjonen. Hun sier at vi kan bli forstummet uten evnen til å uttrykke oss gjennom estetiske former (2006, s. 19).



Det polyestetiske er ikke bare kunstfaglig, men dreier seg også om deltagelse og prosessorientering. Et eksempel på prosess finner vi i barnehagens forarbeide til konserten vår. Personalet har snakket mye om konserten med barnegruppa, og i forkant hadde et av barna tegnet en konsertbillett som de hadde fotokopiert og klipt ut. Informanten sier at aktiviteten engasjerte barna og at de ble veldig opptatt av billettene etterpå. Vi spør om forarbeidet ga barna en følelse av eierskap til konserten:



Figur 4 - Billetten

*Informanten:*

*Ja det gjorde det. De ble veldig opptatt av dem (billettene), passa på at alle hadde billett. Alle måtte ha det for å komme inn, "pass på billetten din" (referer til hva barna har sagt). Jeg og en annen pedagog gikk og la billetten inn i hylla deres, også det var noen som gikk rundt med den hele dagen slik at de ikke skulle miste den. Billettene var også med i leken.*

Jeg stiller meg her spørsmålet om hvorvidt storstilt arbeid med det musikalske utvalget var en så viktig del av forberedelsene som jeg opprinnelig trodde. Barna har ifølge informanten fått eierskap til konserten gjennom formingsaktiviteten og dialogen. Kanskje er det at barnehagen arbeider med konserten på metanivå en del av helhetssansingen. I dette tilfellet ble billetten en del av det polyestetiske uttrykket, barna hadde blitt medskapere. Informanten trekker frem denne delen av utviklingsarbeidet som en potensiell innvirkning på barnehagens arbeid med musikk fremover.

*Informanten:*

*Det vi fikk til med billettosalget ble jo et prosjekt i seg selv, ser jeg for meg at vi kan gjøre mer av. I fellessamlingene våre kan vi jo kanskje gjøre noe tilsvarende, gjøre litt mer ut av det. Så det blir mer enn bare musikkamling.*

Dette forteller oss at utviklingsarbeidet har hatt en mulig positiv konsekvens som ikke bare øker barnas deltagelse i fremtidig musikkformidling, men også åpner for tverrfaglig prosjektarbeid. Medvirkningen er med andre ord ikke bare positiv for barnas opplevelse, men som Waterhouse sier er dette også en kreativ kraft til musikerne (2016, s. 164). Jeg drister meg her til å legge til at medvirkningen også gir en kreativ kraft til personalets pedagogiske

arbeid. Informanten reflekterer for eksempel rundt et mulig arbeid med sangen «Skomakeren»: «Bare det å få klarhet i konseptet hva en skomaker er, hvorfor er det ikke skomakere nå, og hvor får vi skoene fra nå». Her er vi tilbake til undringsprosesser og dialog.

### 5.2.4 Oppsummering - medvirkning

På dette tidspunktet ser vi at barns medvirkning på flere måter dreier seg om relasjon. Publikums signaler og musikernes fortolkning av disse gjennom kommunikasjon og gjensidighet er *relasjonelle kvaliteter*. Barnas forarbeid er *handlingskvaliteter* som engasjerer, og engasjementet kan kalles en relasjonell kvalitet i seg selv. I følge Waterhouse er dette kvaliteter som kjennetegner en god barnehagekonsert (2016, s. 162).

## 5.3 Fiksjon

### 5.3.1 Vår fiksjon

Vi tar i drøftingen med oss Valbergs polyestetikk og helhetssansing videre, og vet dermed at man må appellere til barn på flere nivåer samtidig for å nærme seg deres måte å sanse konsertopplevelsen. I modellen og drøftingen velger jeg å kalle det andre nivået for fiksjon. I en annen konsertform kunne dette lett ha vært noe annet, for eksempel dans. I likhet med analysen av det musikalske materialet vil jeg se hvordan de ulike dramaturgiske virkemidlene kan være delaktig i å bygge en relasjon med publikum.

Vår fiksjon er enkel og har fokus på figurene. Vi benytter lite kostymer og rekvisitter, og da kun for å illustrere historien som fortelles. Eksempel på dette er under fremførelsen av «Reven på hønsejakt». Kostymene er i form av et par reveører og en hatt som illustrerer henholdsvis revefar, revemor og bonden. Kostymene bygger opp under historien i sangen. Denne formen for formidling kan kalles *storytelling*, og i likhet med mange konsertarrangører for barn har vi opplevd at dette er et velfungerende virkemiddel som blir en del av det polyestetiske uttrykket (Valberg, 2002, s. 61).

*I vår fiksjon har vi flyttet inn i konsertlokalet (i dette tilfellet barnehagen) og sitter på hver vår kant av scenen og øver. David sitter henslengt i en stol, og på veggen henger det en avrivingskalender med gårsdagens dato. I det vi skal begynne å øve til det vi tror er morgendagens konsert oppdager vi at publikum allerede er tilstede. Dette fører til en «krangel» med publikum om hvilken dag det er, og vi «krangler» også om hvem av oss som hadde ansvaret for å rive av dagens kalenderblad. Tilslutt finner vi ut at barna har*

*rett og vi har en lettere panisk brainstorming om hvilke sanger vi skal spille. Videre benytter vi sangenes tematikk som en rød tråd som tar oss igjennom konsertprogrammet.*

Underveis har vi en lengre sketsj i revyformat der jeg forsøker å overbevise David (som i fiksjonen har en glødende interesse for verdensrommet) at det bor en liten mann på månen som heter Åkken Bom. Dette leder oss inn i en fremførelse av sangen med samme navn, som David ikke er særlig interessert i. I mellom hvert vers har vi en dialog som øker i absurditet og gjør han mer og mer frustrert. Davids har en verdensromgenser som fungerer som kostyme. Vi tilfører en øse og en trommestikke som en kombinasjon mellom rekvisitter og musikkinstrumenter (ifølge sangen spiller Åkken Bom på en øse.

*Informanten:*

*(Etter Konsert 1) en del unger ga tilbakemelding på at de likte at dere tulla med kalenderen, det dramainnskuddet, som at dere brukte konkrete som øsa og trommestikka. Det er sånn i klassiske barnekonsert og barneteater, det er litt klisje med boksen som man tar opp mange rare ting fra, det er litt utslitt, men det funker for ungene.*

Informanten utdyper:

*Det er hele tiden sånne cliffhangers, som når du snakka om verdensromgenser til David før han kom inn og dro dem videre inn i denne settingen. Så hvis de har det hele tiden så mister ikke barna konsentrasjonen, blir ufokusert eller driver med andre ting.*

En kan tolke dette dithen at de dramaturgiske virkemidlene vi benytter er med å holde på barnas fokus, som vi tidligere har sett er en relasjonell kvalitet. Men jeg mener at man også kan tolke dette på en annen måte, en opprettholdelse av *fiksjonskontrakten*.

### **5.3.2 Fiksjonskontrakten**

Mange artister trer inn i en fiksjon når de opptrer for barn. Knutsen og Ludvigsens univers er godt kjent blant barn og voksne, og er så innholdsrikt og markant at det kan fylle sin egen helaftens animasjonsfilm. Et annet eksempel av nyere dato er den årlige konserten «Rasmus og verdens beste jul». I deres fiksjon steller Rasmus Rohde med band til jul og inviterer barn opp på scenen underveis i showet, for å hjelpe til med ulike juleforberedelser. Felles for disse

opptredener er en hyppig veksling av dialog mellom utøvere og publikum, litt som det å «bryte den fjerde vegg» i modernistisk dramaturgi.

Fiksjonskontrakten dreier seg om å klargjøre forventningene til hverandre, og bli enig om at det som skjer på scenen ikke er «på ekte» (Gladsø et al., 2010, s. 184; Hernes et al., 2009, s. 85). I vår fiksjon gjør vi dette gjennom dialog med barna (Dere skal jo ikke være her før i morgen, så dere må bare gå!). Barna har her fått vite at de ikke bare har lov til å uttale seg, det er forventet at de skal gjøre det. Vi har fra første stund forsøkt å etablere en fiksjonskontrakt med publikum. Barna er klare over at vi ikke har flyttet inn i barnehagen, men de må samtidig være i stand til å tro på den.

*Praksisfortelling fra Trondheim folkebibliotek:*

*Vi spiller «Åkken Bom», og er kommet dit at David blir mer og mer frustrert over den absurde teksten. Når vi kommer til verset om Åkken Boms bukser av dopapir marsjerer han av scenen i protest. Barna ler, men et barn roper: «Det er jo bare en sang!».*

I praksisfortellingen under ser vi at både det som skjer på scenen og dialogen med publikum kan ha en innvirkning på barnas fokus. Dette kan være en reetablering av fiksjonskontrakten etter at den har blitt brutt av det musikalske innslaget.

*Praksisfortelling fra konsert 2:*

*Mens vi spiller ser jeg at en gutt som er litt urolig. Han reiser seg fra plassen sin og går mot døra ut mot basen og kikker ut vinduet på hva barna utenfor gjør. Han er i ferd med å åpne den da sangen er ferdig og vi trer inn i fiksjonen igjen for å fremføre «Jeg gikk en tur på stien». Han retter da oppmerksomheten mot oss og beveger seg mot plassen sin igjen.*

Her vil jeg trekke parallellen til *det tredje rommet*, det abstrakte rommet hvor lekeopplevelsen oppstår (Öhman, 2011, s. 125). Kanskje oppleves sangene som at vi bryter vi med dette rommet? Jeg vil her interessant å gjøre et tankeeksperiment. Hva om det ikke bare er vi som inviterer barna inn i vårt rom, men i like stor grad de som inviterer oss inn i sitt? Öhman sier at det tredje rommets eksistens avhenger av barnas fortrolighet til omsorgspersonene. Kanskje dette også omfatter oss som utøvere?

Birgitta K. Olofsson sier at «å se teater er en annen måte å leke med i andres lek» (1993, s. 57), dette antyder at fiksjonskontrakten handler om relasjon. Når vi snakker med informanten om fiksjonen og barnas medvirkning sier informanten følgende.

*Informanten:*

*Jeg tror dere har truffet veldig godt i denne kombinasjonen her. Og dette er jo ikke første gangen dere gjør dette heller, med samspillet, mimikken og interaksjonen mellom dere, det virker som at barna blir dratt med inn i det.*

Dette synes å være en utdyping av den gjentakende responsen jeg omtaler innledningsvis. Vi klarer å fange barnas oppmerksomhet. Men informanten berører noe som jeg hittil ikke har tenkt over: mimikken. Det samme begrepet finner vi hos Olofsson når hun beskriver *lekesignaler* (1993, s. 14). Lekesignalene forteller jo om en situasjon er lek eller ikke. Disse signalene forteller at det som skjer egentlig ikke er på ordentlig og er et virkemiddel vi for eksempel bruker når vi «krangler» i fiksjonen. Med denne formen for metakommunikasjon kan vi fortelle barna at dette ikke er på alvor. Dette tydeliggjør og forsterker fiksjonskontrakten. Dette er så klart ikke den eneste parallellen mellom teater og lek. Faith Guss har forklart oss hvordan begge benytter de samme grunnelementene, mens andre har påpekt likheten mellom lek og improvisasjon (Gladsø et al., 2010, s. 204). Det meste av vår fiksjon er improvisasjon rundt et skissert handlingsforløp. Handlingsforløpet bygges ut fra innspill fra ikke bare hverandre, men også fra publikum. Her kan vi igjen se barna som medvirkende og medskapende, og dersom fiksjonen kan oppfattes som lek vil den føye seg inn i helhetssansingen Valberg beskriver.

### **5.3.3 Humor**

Et gjengående tema hos informanten er humor og våre egne observasjoner tilsa at denne var med å etablere og vedlikeholde fiksjonskontrakten. Ifølge enkelte teoretikere er ikke nødvendigvis barnas latter et tegn på suksess, og at en masete dialog med publikum ikke nødvendigvis er med å opprette en god kontakt (Heggstad, 2012, s. 125). En kan tolke dette dithen at det finnes en balanse mellom å være morsom og å være masete. Informanten påpekte at samspillet mellom oss som utøvere var med på å dra barna inn i fiksjonen. Vi har prøvd og feilet litt i prosessen med å finne en humor som passer for alle barn som kommer på konsertene våre. For mindre barn kan det være vanskelig å tolke lekesignalene (Søbstad, 1995, s. 88), men jeg har observert at humoren kan ha en smitteeffekt på tvers av aldersgruppene. Informanten underbygger dette:

*Informanten:*

*Jeg tror humorelementet, det fenger alle. Barna er litt sånn at begynner en å flire så begynner alle å flire. Det er litt sånn "oi nå flirer han, da er det sikkert artig da flirer jeg også".*

Søbstad referer til Peter Thielst, som sier at «latter hyppigst opptrer i situasjoner hvor vi er sammen om noe som har noe med kroppen å gjøre». Det interessante her er ikke det kroppslige perspektivet, men det relasjonelle. Dersom man tolker latteren som et tegn på en gunstig relasjon samt aksepterer premisset om at relasjonsbygging er en viktig del av opptredener for barn, kan den likevel være en delindikator på kvalitet. Informanten påpekte at latteren kan være overførbar og dette underbygges av Søbstad som igjen referer til en hel rekke teoretikere og kaller det *smittende latter* (Søbstad, 1995, s. 101). Det kan være nærliggende å tro at et barn som «fatter» humoren har mulighet til å ubevisst dele den med andre. Dette kan være en form for kommunikasjon og relasjonsbygging internt i publikum. Konklusjonen her må være at å bygge en god relasjon til publikum gjennom humor og latter trolig kan ha en positiv effekt på fiksjonen, og dermed hele det polyestetiske uttrykket.

Søbstad skriver at barn i den aktuelle aldersgruppen er mottakelige for lek med ord og absurditeter (1993, s. 56). Dette er virkemidler vi eksempelvis benytter når vi skal prøve å finne en sang om en katt (Hiv og hoi! Snart er katten vår!), synger om klærne til «Åkken Bom» eller tuller med teksten på «Jeg gikk en tur på stien» Her synger han feil tekst, mens barna må stoppe han og korrigere underveis. Dette førte til latter og litt frustrasjon både på konsert 1 og 2, noe som er interessant med tanke på at de fleste barna på konsert 2 allerede hadde sett denne sketsjen.

Her mener jeg den absurde humoren engasjerer oss i en slags asymmetrisk relasjon, der barna sitter øverst og vet best. Til slutt får de synge hele sangen for oss mens jeg akkompagnerer. Informanten blir spurt om de har hatt samtaler med barna som etterspill til konsert 1.

*Informanten:*

*Ikke organisert, men som sagt så har jeg pratet med en del i etterkant om hva de husker fra konserten og hva de synes var morsomt. Og da var det verdensromsjakka og at dere tullet med sangene de vet om fra før.*

*Jeg gikk en tur på stien,  
hvor jeg fikk et stikk av bien,  
og jeg hadde vondt i magen  
så jeg søkte etter en do.  
Da hørte jeg fra lien  
en ku som var helt ko-ko  
Den sa ko-ko, ko-ko  
det gjør da ikke no'  
ko-ko, ko-ko  
om jeg er litt ko-ko.  
  
(Fra konserten)*

Dette underbygger også hva Søbstad skriver om språklig inkongruens og det er kanskje en parallell til hva Amundsen skriver om undringsprosesser og uventede. Barna har festet seg ved ordlekene, absurditetene og overraskelsen.

### 5.3.4 Oppsummering - fiksjon

Relasjonen er et viktig aspekt av fiksjonen. Dette viser seg i etableringen av fiksjonskontrakten og møtet mellom utøver og publikum i det tredje rommet. Den viser seg i lek og humor, smittende latter og evnen til å tolke hverandres signaler.

## 5.4 Kvalitet og vurdering

Dersom en leter etter resultatbaserte indikatorer på kvalitet bør en kanskje først spørre seg hva som faktisk er ønsket resultat. Er det god musikalsk kvalitet? En troverdig fiksjon? Pedagogisk utbytte? eller rett og slett den gode konsertopplevelsen? I vårt tilfelle vil jeg holde en knapp på det siste. Så kan man egentlig vurdere barnehagekonserten analytisk, dersom relasjonen mellom utøver og publikum er så viktig som den ser ut til å være?

I vårt tilfelle har dette vært like mye et utviklingsarbeid som en konsert. En vurdering av validitet i vitenskapelig metode og empiri er mulig å gjøre ved å sammenligne resultatene med andre studier (Thagaard, 2016, s. 208), men kvalitetsindikatorer på det kunstneriske arbeidet synes å være mer problematisk. Innledningsvis i kapittel 3 referer jeg til UHR's studie og utredning av vurderingsgrunnlag i kunstnerisk utviklingsarbeid. Kanskje ikke

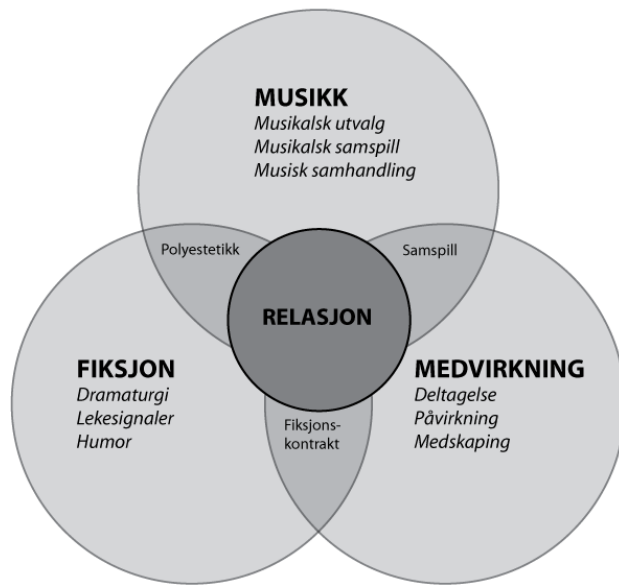
overaskende er deres konklusjon flersidig og kompleks. På den ene side sier rapporten at en vurdering er hensiktsmessig for fordeling av finansielle midler, men påpeker samtidig at «En indikator for produksjon av kunstnerisk utviklingsarbeid har så mange svakheter i forhold til mandatets krav at den ikke er mulig å etablere.» (UHR, 2005, s. 35). Offentlige kriterier for vurdering av kunstnerisk utviklingsarbeid synes vanskelig å oppdrive. Waterhouses indikatorer for kvalitet i barnehagekonserten er det nærmeste jeg kan komme konkrete vurderingskriterier, men hun kaller de kvaliteter, ikke kriterier (2016, s. 160). Jeg har i denne oppgaven fulgt i hennes fotspor og lett etter kvaliteter ved barnehagekonserten som er delaktige i å bygge opp en relasjon mellom artist og utøver.

## 6 Oppsummering

Med utgangspunkt i argumentasjon og empiri har jeg forsøkt å finne en slag oppskrift for relasjonsbygging i barnehagekonserten. I prosessen har jeg brukt min egen formidlingsmodell som rettesnor, og forsøkt å utfylle den med teori. Det er viktig å påpeke at modellen i utgangspunktet kun var ment som et verktøy til å forstå min egen innsats og ikke noen fasit for andres arbeid. Det finnes jo så klart helt andre tilnærminger til barnehagekonserten enn vår, og mange andre potensielle modeller. Disse vil sannsynligvis inneholde andre elementer, men jeg føler meg likevel ganske trygg på at man kunne ha drøftet seg frem til den samme fellesnevneren: relasjonsaspektet.

Jeg lar meg inspirere av Waterhouses tabell over kvalitetstegn i barnehagekonserten og fører de relasjonelle kvalitetene jeg har inn i de ulike elementene av formidlingsmodellen, eller om man vil: kronbladene på formidlingsblomsten. Jeg mener at det er vanskelig å besvare problemstillingen min med en setning og at den er en sammensatt konklusjon så jeg lar denne modellen stå som selvstendig svar på den opprinnelige problemstillingen: «Hvilken innvirkning har kunstneriske virkemidler på publikumsrelasjonen i barnehagekonserten?».





Det er svært mye jeg kunne ha skrevet om i denne oppgaven, så jeg har med vilje unnlatt temaer som konsertrommet, barnehagens didaktiske forutsetninger, dans og kroppslighet, relasjonell estetikk og relasjonskompetanse. Ikke for at det ikke ville vært interessante å fordype seg i, men i et forsøk på begrensing. Kanskje kan disse temaene ha sin plass i et fremtidig utviklingsarbeid?

*Figur 5 - Formidlingsblomsten*

Med tilpasning kan kanskje formidlingsblomsten ha en viss form for overførbarhet til andre prosjekter, men hvorvidt den har noen funksjon utenfor denne oppgaven gjenstår å se. Det som er sikkert er at jeg har hatt både nytte og glede av å angripe problemstillingen på denne måten, og denne prosessen kommer til å gjøre meg mer bevisst utøver i fremtiden, både som musiker og som pedagog.

## 7 Kilder

- Amundsen, H. M. (2013). *Barns Undring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Kunnskapsdirektoratet, *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdirektoratet.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2004). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Benestad, F. (1973). *Musikklære*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bjørkvold, J. R. (2011). *Det musiske menneske* (8. utg.). Oslo: Freidig Forlag.
- Bull, S. H. (red) & Sandved, K. B. (1951). *Musikkens verden: Familiens musikkbok*. Oslo: A/S Musikkens verden forlag.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Det norske Akademi's ordbok. (2018). Formidling. Hentet fra <https://www.naob.no/ordbok/formidle>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I Kunnskapsdirektoratet, *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdirektoratet.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi – Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guss, F. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I – Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2017). *Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering?*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Heggstad, K. M. (2012) *7 veier til drama* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hernes, L., Horn, G., & Reistad, H. (2009). *Teater for barn* (4. utg.). Vollen: Tell Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstract forlag AS.

- Kristoffersen, A. E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell – Om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I Kunnskapsdirektoratet, *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdirektoratet.
- Kunnskapsdirektoratet (2017). *Rammeplanen for barnehagen – Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Kvale, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A, K. (2017). *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nesheim, E. (1994). *Med publikum som mål*. Oslo: Norsk Musikkforlag A/S.
- Nilsen, L. (1974). Balladen om Morgan Rev [Innspilt av L. Nilsen]. På *Og Fia hadde sko* [LP]. Oslo: Karusell.
- Nilsen, L. (1974). Skomakeren [Innspilt av L. Nilsen]. På *Og Fia hadde sko* [LP]. Oslo: Karusell.
- Nissen, K., Kvistad, K., Pareliussen, I. & Schei, S. H. (2015). *Barnehagens hverdagsliv – Refleksjoner rundt danning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olofsson, B. K. (1993), *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Randel, D. M. (1999). *The Harvard Concise Dictionary of Music and Musicians*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Runsjø, P. (2015). Musisk samhandling – Musikkfremføring og relasjoner. *Uniped*, 2015(1), 92-107. Hentet fra [https://www.idunn.no/uniped/2015/01/musisk\\_samhandling\\_-\\_musikkfremfoering\\_og\\_relasjoner](https://www.idunn.no/uniped/2015/01/musisk_samhandling_-_musikkfremfoering_og_relasjoner)
- Rogers, S. (2018). *Musikkformidling til førskolebarn*. Oslo: Rikskonsertene. Hentet fra [www.produksjonshandboka.no/artikler/2015/10/12/musikkformidling-til-frskolebarn](http://www.produksjonshandboka.no/artikler/2015/10/12/musikkformidling-til-frskolebarn)
- Store norske leksikon. (2018). Relasjon. Hentet fra <https://snl.no/relasjon>
- Stubbe, E. S. (Red.) & Opsahl, T. (Red.). (1992). *Den store dyreboka*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Sæther, M. (2011). Hva er musikk?. I *Barnet og musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.

Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Universitetet i Agder (2018). *Music Without Borders – tradisjonsmusikk fra Setesdal i møte med verdensmusikere*. Hentet fra <http://artistic-research.no/prosjektprogrammet/tildelinger/tildelinger-2014/music-without-borders-tradisjonsmusikk-fra-setesdal-i-mote-med-verdensmusikere/>

Universitets- og høgskolerådet (2003). *Avgrensing og definisjon av formidling – en uformell høring* [høringsbrev]. Hentet fra <http://www.uhr.no/documents/Hoeringsbrev.pdf>

Universitets- og høgskolerådet (2005). *Vekt på kunstnerisk utviklingsarbeid*. Hentet fra [http://www.uhr.no/documents/vekt\\_paa\\_kunst.pdf](http://www.uhr.no/documents/vekt_paa_kunst.pdf)

Valberg, T. (2002). *Vidunderlige, deilige, grensesprengende opplevelser til gode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Waterhouse, A. L. (2016). Den gode barnehagekonserten. I Jæger, H. & Torgersen, J. K. (Red.). *Barnekultur*. Oslo: Cappelen Damm

Öhman, M. (2007), *Den viktige hverdagen* Oslo: Pedagogisk Forum.

## **8 Vedlegg**

## Vedlegg 1: Første epost til barnehagen

Vi er to studenter ved Dronning Mauds Minne som jobber med bacheloroppgavene våre. Vi skriver om formidling og medvirkning i konsertsammenheng for barn i barnehagealder.

På fritiden utgjør vi “Barnevisegruppa Under”. Vi ønsker å holde konserter i forskjellige barnehager og i ettertid intervjuer en av pedagogene som har vært til stede. I denne anledning tar vi kontakt med deres barnehage for å høre om dere har lyst til å bli med på dette lille prosjektet.

Konserten består av 4-5 sanger og varer en liten halvtime. Den vil også inkludere barna underveis med rytmelek. Ønsket målgruppe er storbarn (3-6 år) og størrelse på barnegruppen avhenger av størrelse på lokalene, og gjerne personalets kjennskap til barnegruppa. Hvis dette er interessant for dere kan dere velge en dato fra listen under og et ønsket tidspunkt, og så kommer vi og spiller konsert!

Tilgjengelige datoer: 13. til 16. mars, 20. til 24. Mars, 3. til 7. April

Det er fint om barnehagen kan jobbe litt i forkant av konserten. Dette er ikke nødvendig, men det kan hjelpe barna til å få en følelse av eierskap til konserten og samtidig gi oss mere data til oppgaven vår. Her er noen forslag til hvordan:

- Høre på sangene vi skal fremføre.
- Ha rytmelek sammen med barna.
- La barna lage seg enkle instrumenter som de kan bruke under konserten.
- La barna være konsertarrangører ved å ha billettsalg og sette frem stoler.

Dersom det er interessant for dere kan vi sende noe materiale i forkant, med tekst og besifring til noen av sangene og oppskrift på enkle instrumenter. Intervjuet med pedagogen vil foregå noen dager i etterkant. Det vi i hovedsak vil være interessert i er hvordan det lyriske innholdet og rytmeleken har blitt med barna videre i samtale og lek, og hvilket forarbeid barnehagen eventuelt har gjort før konserten.

Med vennlig hilsen

*Baard Woldvik*

*David André Flikkeid*

## **Vedlegg 2: Andre epost til barnehagen**

Hei igjen!

Etter møte med vår veileder så har vi kommet frem til at det kan bli litt kort tid til observasjon av effekten av konserten, med tanke på at det er påske rett etterpå.

Derfor lurer vi på om vi kan komme tilbake rett etter påske og holde en konsert til? Gjerne en litt mindre/mer intim konsert for bare avdelingene, der vi har mer fokus på sangene fremfor drama.

Vi kan da gjerne ta det inne på avdelingen dersom det er plass begge gruppene der? Vi kan også spille for begge avdelingene hver for seg. Denne konserten blir litt kortere, ca 15-20min, men vi vil åpne for mer medvirkning fra barna.

Med vennlig hilsen

*Baard Woldvik*

*David André Flikkeid*

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Forarbeid

1. Har dere jobbet noe i forkant av konserten?
2. Hvordan har dere jobbet?
3. Hvordan har barna tatt imot dette forarbeidet?
4. Var barna kjent med hva en konsert innebærer?

### Konsertopplevelsen

1. Hvordan opplevde dere barnas konsentrasjonsnivå underveis i konserten?
2. Opplevde dere at noen aldersgrupper eller enkeltbarn var mer mottakelig for innholdet enn andre? Hvordan så dere evt det?
3. Er det noen sanger eller deler av konserten dere føler at barna likte spesielt godt?
4. Er det noe ved fremførelsen du synes kunne ha vært gjort bedre? (kommunikasjon med barna, utvalg av sanger etc)
5. Er det noe ved det praktiske du synes kunne ha vært gjort bedre?
6. Er det noe ved konserten du syntes fungerte spesielt godt?
7. I hvilken grad tror du rommet hadde en innvirkning på barnas konsertopplevelse?
8. Har du gjort andre observasjoner på tidligere konserter som samsvarer med dette?
9. Hørtes musikken godt over hele rommet, eller kunne en form for forsterkning vært gunstig?

### Ettervirkninger

1. Har dere i etterkant snakket om konserten og innholdet i samlingsstund eller andre organiserte aktiviteter?
2. Har dere observert at barna har brukt elementer fra konserten eller forarbeidet i lek?
3. I så fall hvordan? Har dere noen praksisfortellinger?
4. Har noe av tematikken i sangene eller fiksjonen vært et tema i samtale eller lek mellom barna i etterkant?
5. Har dere observert rytmelek eller klanglig utforskning hos barna etter konserten?
6. Har barna uttrykt ønske om å utøve eller høre mer musikk etter konserten?
7. Føler du at konsertopplevelsen og det eventuelle forarbeidet har hatt noen innvirkning på hvordan du/dere som pedagog vil jobbe med musikk og lyrikk fremover? Eventuelt hvordan?
8. Føler dere at barna fikk et utbytte av det lyriske innholdet i materialet?
9. Dersom dere har jobbet med sangene i forkant, føler dere at gjenkjenningseffekten hadde innvirkning på hvordan barna har absorbert materialet?



## **Vedlegg 4: Informasjonsskriv til Informanten**

### **Introduksjon**

Vi har vært i kontakt og snakket om din deltagelse i vårt bachelorprosjekt «barnehagekonsert med Barnevisegruppa Under». Vi er svært glad for at du vil bidra. Målet med prosjektet er å gjøre et utviklingsarbeid som omfatter en eller flere konserter og en vitenskapelig analyse av data fra egne observasjoner og intervju med deg som observatør.

Våre veiledere i prosjektet er Mirjam Dahl Bergsland og Morten Sæther ved Dronning Mauds Mine Høgskole.

### **Praktisk informasjon**

De empiriske undersøkelsene dreier seg om ett dybdeintervju med deg. Vi ønsker å ta opp samtalen på en digital lydopptaker, da dette vil være en god støtte under analysearbeidet. Alle opplysninger om deg vil oppbevares konfidensielt under prosjektperioden og ingen enkeltpersoner vi kunne gjenkjennes i det publiserte materialet. Lydopptak slettes senest innen 03.05.2018 og øvrig datamateriale anonymiseres ved transkripsjon.

Prosjektet skal være ferdig 03.05.2018. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å begrunne det.

### **Informert samtykke**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

[Signatur og dato]

Ta kontakt ved eventuelle spørsmål. Vi ser frem til et godt samarbeid!

## Vedlegg 5: Musikalske virkemidler i utvalget

|   | Tittel                   |        |       | Instrumentaldeler   | Medvirkning   |
|---|--------------------------|--------|-------|---|---|
| 1 | Per Spellmann            | D-dur  | 3 / 4 | - To melodier i A-moll og A-dur, gammeldansstil   |   |
| 2 | Skomakeren               | C-dur  | 4 / 4 | - Melodi over akkordene Am – G/A – F/A – Esus4, fyldig, sigøynerinspirert.  | - Åpning for at barna kan klappe og synge med i omkved.   |
| 3 | Reven på Hønejakt        | D-dur  | 2 / 4 | - Lydisk melodi i folkemusikkstil.  | - Åpning for at barna kan klappe og synge med i omkved.<br>- Barna er med og «tellesynger» i sisteverset. |
| 4 | Jeg gikk en tur på stien | D-dur  | 4 / 4 | - Tullsolo over versetema   | - Synger feil tekst, barna må rette på oss.<br>- Tilslutt synger barna den riktige teksten for oss.       |
| 5 | Kråka satt på fjærestein | D-dur  | 4 / 4 | - Improvisasjon på melodica over en D2 akkord hvor gitaren brukes som perkusjon.<br>- Instrumentalt vers med orgelpunkt.<br>- Refreng i H-moll benyttes også som mellomspill. |   |
| 6 | Åkken Bom                | D-dur  | 4 / 4 | - Todelt melodi i gammeldansstil.   | - Innslag i sketsjformat med jevnlig innslag av humor og dialog med barna underveis.                      |
| 7 | Trollmor                 | D-moll |       | - Instrumentalt vers med orgelpunkt.<br>- Instrumentalt refrang på gitar.<br>- Melodi i moll, folkemusikkstil.  | - Åpning for at barna kan synge med.  |

## Vedlegg 6: Materiale til barnehagen – Reven på hønsejakt

Tekst og musikk: Lillebjørn Nilsen

D A  
Det var en stille sommernatt at reven ut av hiet smatt,

D G D A D  
for han skulle ut på hønsejakt i bondens hønsehus. Ja,

A  
- hus! Ja, - hus! Ja!

G D A D  
For han skulle ut på hønsejakt i bondens hønsehus ja.

Han snek seg ut mens bonden sov. Han så på månen: «Takk og lov,

at du lyser mens jeg er på rov, så jeg finner mine høner!

Høner! Høner!

At du lyser mens jeg er på rov, så jeg finner mine høner!»

I hønsehuset gikk han inn. Men da det luktet reveskinn,

våknet hanen opp av søvnen sin og gol i vilden sky! Ja,

sky! Ja, sky! Ja!

Våknet hanen opp av søvnen sin og gol i vilden sky ja!

Men reven brukte tida godt, før bonden fikk slått døra opp

- var han borte over stein og stokk med en høne i sin munn. Ja,

mun! Ja, munn! Ja!

Var han borte over stein og stokk med en høne i sin munn ja.

Så løp han til sitt revehi, mens bonden bannet høyt, fordi

elleve høns var nå blitt ti og reven det var tyven!

Tyven! Tyven!

Elleve høns var nå blitt ti og reven det var tyven!

Der hjemme ble det fest og leik, i hiet under en gammel eik!

Med godt humør og hønsesteik til mor og fire små. Ja,  
små! Ja, små! Ja!

Med godt humør og hønsesteik til mor og fire små ja.

Og revemor sa til revefar: «Det er en modig mann jeg har,  
og fordi han er så snill og rar, skal han få den største biten!»

Biten! Biten!

«Og fordi han er så snill og rar, skal han få den største biten!»

Moralen blir en enkel en: **syv, seks, fem, fire, tre, to, en!**

Når reven får et hønseben, blir bonden veldig sinna!

Sinna! Sinna!

Når reven får et hønseben, blir bonden veldig sinna!

## Vedlegg 7: Materiale til barnehagen – Skomakeren

Tekst og musikk: Lillebjørn Nilsen

C  
 Jeg er en skomaker i mitt fag,  
 C  
 har ingen sorg som tynger.  
 C ( /H) Am  
 Jeg hamrer mot min gode lest,  
 G C  
 alt mens jeg muntert synger:  
 C (G) C (G)  
 Klakk di dudi dudi! Klakk di dudi dudi!  
 C ( /H) Am G C  
 Klakk di dudi du! Og Mari er mi jente.

Jeg jobber tidlig, jeg jobber seint.

Slik er skomaker-faget.

Og hele byen de går så fint

i sko som jeg har laget.

Klakk di dudi du! Klakk di dudi dudi!

Klakk di dudi du! Og Mari er mi jente.

Jeg har en nål som er god og spiss.

Og tynn og sterk er tråden.

Når jeg er ferdig med skoen her,

så kan du gjerne få den.

Klakk di dudi du! Klakk di dudi dudi!

Klakk di dudi du! Og Mari er mi jente.

En gang jeg skulle et arbeid ha

til nytte, gavn og glede.

Den gang jeg ville bli spellemann,

nå synger jeg i stedet.

Klakk di dudi du! Klakk di dudi dudi!

Klakk di dudi du! Og Mari er mi jente.

Det fins et tjern ved byen her.

Der ser du fisken vaker.

Det bor ei jente ved tjernet der.

Hun drømmer om en skomaker.

Klakk di dudi du! Klakk di dudi dudi!

Klakk di dudi du! Og Mari er mi jente.

## Vedlegg 8: Materiale til barnehagen – Per Spellmann

Trad.

G C F C  
Per spellmann han hadde ei einaste ku

G C F C  
Per spellmann han hadde ei einaste ku

G C G C  
Han bytta bort kua, fikk fela igjen

G C G C  
Han bytta bort kua, fikk fela igjen

C (/H) (/A) (/G) G C  
Du gamle gode fiolin, du fiolin, du fela mi!

Per Spellmann han spela, og fela var god

Per Spellmann han spela, og fela var god

Så gutane dansa og jentene lo

Så gutane dansa og jentene lo

Du gamle gode fiolin, du fiolin, du fela mi!

Og om eg vert gammal som stein under bru,

Og om eg vert gammal som stein under bru,

Nei, aldri eg byter bort fela for ku.

Nei, aldri eg byter bort fela for ku.

## Vedlegg 9: Praksisfortellinger

Dette er to praksisfortellinger som ikke er brukt i teksten, De er skrevet av meg og David André Flikkeid, og dermed er en del av det felles datamaterialet.

1.

Etter konsert 2 kommer 3 jenter bort til meg med matchende klær fra TV-serien «My Little Pony». De vil prøve gitaren, så jeg lar de spille rytmehånden mens jeg spiller grepene. Sammen spiller vi vignettsangen til TV-serien og synger. De ler litt når de oppdager at jeg kan denne sangen, og synger litt med, men de virker å være mest opptatt av å spille på gitaren (praksisfortelling fra konsert 2).

2.

Et barn kommer inn i konsertrommet, barnet har et stort smil om munnen og er kjempespent på hva som kommer til å skje. Dagen i forveien hadde hen laget masteren til billetten, som alle barna skulle få for å komme på konsert. Pedagogen sier til barnet at hen skal stå ved døren for å ta imot billett fra alle barna, som en dørvakt. Utenfor døren kan du se ca 60 unger som er klare for å dra på konsert, og alle holder en billett i hånden sin (praksisfortelling fra konsert 1).