

Barns bruk av fonogrammer

Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv

Doktoravhandling ved ph.d.-programmet i humanistiske fag, linje for musikk- og teatervitenskap,
estetikk, kunst- og idéhistorie

Universitetet i Oslo

Institutt for musikkvitenskap

Ingeborg Lunde Vestad

Forord

Å skrive en doktoravhandling er på mange måter en ensom prosess. Likevel er det mange som har bidratt til at den har blitt en realitet. Først og fremst vil jeg takke mine veiledere Petter Dyndahl ved Høgskolen i Hedmark og Even Ruud ved Universitetet i Oslo for inspirasjon, støtte, tålmodighet og faglige innspill som har utfordret tanken. Takk for tilliten dere har vist meg gjennom hele prosessen.

Takk til barn, foreldre og ansatte ved de to barnehagene som deltok i undersøkelsen for gjestfrihet, åpenhet og vilje til å dele deres musikalske hverdager. En spesiell takk rettes til de ni familiene som åpnet hjemmene sine og på denne måten raust ga meg innblikk i barnas bruk av fonogrammer. Å ta seg tid til å delta i et forskningsprosjekt i en ellers travel hverdag er ingen selvfølge.

Takk til Høgskolen i Hedmark og Universitetet i Oslo for inspirerende fagmiljøer, og en spesiell takk til kolleger i disse miljøene og deltakere i andre forskernettverk som har lest tekstene mine, hørt presentasjoner og gitt respons underveis i arbeidet med avhandlingen. Særlig har Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning, Senter for musikk og helse, Børnekulturforskere i Norden (BIN-Norden) og European Network of Music Educators and Researchers of Young Children (MERYC) vært av betydning for doktorgradsarbeidet.

Takk til stipendiatkolleger ved Norges musikkhøgskole, Universitetet i Oslo og Høgskolen i Hedmark for gode diskusjoner og sosialt fellesskap. En spesiell takk til Joke Dewilde, Live Weider Ellefsen, Anne Skaret og Marie Strand Skånland for kaffepauser og andre pustehull med samtaleemner i spennet fra barnemat til maktperspektiver, fra identitetsteorier til whisky. Det har vært til stor glede både å holde faglige samtaler gående praktisk talt over flere år og å kunne dele erfaringer med andre i samme situasjon, som "vet hva det handler om". Jeg vil også takke Ingebjørg Gustavsen for hyggelige og givende arbeidshelger, med hver våre avhandlingstekster fra hvert vårt fagområde i kofferten – en flott kombinasjon av avslapning og jobb.

Jeg vil til slutt takke familie og venner for støtte, raushet og tålmodighet. Til min nærmeste familie, Tor Arne, Joanna, Eline, Iben og Agnes: Tusen hjertelig takk for deres stadige påminnelser om at livet har flere sider enn arbeidet.

Hamar/Oslo, januar 2013

Ingeborg Lunde Vestad

Innhold

| | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | INNLEDNING – EN UTFORSKNING AV BARNEMUSIKK SOM SJANGER | 13 |
| 1.1 | PROBLEMFELT OG PROBLEMSTILLING | 13 |
| 1.2 | BARNEMUSIKK SOM SJANGER | 18 |
| 1.3 | BARNEMUSIKK SOM BARNEKULTUR | 22 |
| 1.3.1 | <i>Barnekultur som kultur for, med og av barn</i> | 23 |
| 1.3.2 | <i>Barn som subjekter</i> | 24 |
| 1.3.3 | <i>Barnekultur som innvevd i kulturen forøvrig</i> | 25 |
| 1.3.4 | <i>Barnekultur som performativ</i> | 26 |
| 1.3.5 | <i>Teknologi i barnekultur</i> | 27 |
| 1.4 | AFFORDANSER – MUSIKKENS MENING I BARNEPERSPEKTIV | 28 |
| 1.5 | BARNEKULTUR SOM DISKURSIV FORMASJON | 29 |
| 1.6 | FORTOLKNINGSREPERTOARER OG SUBJEKTPOSISJONER | 30 |
| 1.7 | ET SKIFTE AV SUBJEKTPOSISJON SOM INSPIRASJON TIL DOKTORGRADSARBEIDET | 32 |
| 1.7.1 | <i>Musikkpedagog</i> | 32 |
| 1.7.2 | <i>Mor</i> | 33 |
| 1.7.3 | <i>Et foreldresosiologisk utgangspunkt</i> | 33 |
| 1.8 | POSISJONERING AV AVHANDLINGEN OG POTENSIELLE BIDRAG | 37 |
| 1.9 | AVHANDLINGENS OPPBYGNING | 38 |
| 2 | BARN OG HVERDAGSMUSIKK I TIDLIGERE FORSKNING | 41 |
| 2.1 | HVA BARN FAKTISK GJØR MED MUSIKK | 42 |
| 2.1.1 | <i>Kunst og pedagogikk</i> | 43 |
| 2.1.2 | <i>Barndom som rammeverk</i> | 46 |
| 2.1.3 | <i>“Den nye musikkpedagogikken”</i> | 47 |
| 2.2 | BARNES MUSIKALSKE SKAPING | 49 |
| 2.2.1 | <i>Estetisk opplevelse og å høre det man vet kan høres</i> | 49 |
| 2.2.2 | <i>Repertoar fra foreldrenes barndom</i> | 50 |
| 2.2.3 | <i>Til barnets beste</i> | 50 |
| 2.2.4 | <i>Et bredt estetikkbegrep</i> | 51 |
| 2.3 | SANGBRUKSKATEGORIER OG HELHETSSANSING | 53 |
| 2.4 | “MUSICKING” – BARNES MANGFOLDIGE DELTAKELSE I MUSIKK | 57 |
| 2.4.1 | <i>Deltakelsesmåter</i> | 57 |
| 2.4.2 | <i>Musikkens funksjoner</i> | 59 |
| 2.4.3 | <i>Barn som agenter i musikalsk sammenheng</i> | 60 |
| 2.5 | NYERE PERSPEKTIVER PÅ MUSIKK I BARNES HVERDAGSLIV | 61 |
| 2.5.1 | <i>Barnemusikk for ungdom</i> | 62 |
| 2.5.2 | <i>Spontansang som selvteknologi</i> | 62 |
| 2.5.3 | <i>Utbredelse av musikk</i> | 63 |
| 2.5.4 | <i>Musikk i barnes utvikling</i> | 64 |
| 2.6 | MUSIKALSK FORELDRESKAP | 66 |
| 2.6.1 | <i>Foreldres begrunnelser for musikk – rutiner, tradisjoner og lek</i> | 66 |
| 2.6.2 | <i>Musikalsk foreldreskap og musikkpedagogikk</i> | 68 |
| 2.6.3 | <i>Musikken – en måte å være forelder på</i> | 69 |
| 2.6.4 | <i>Familien som “sound group”</i> | 71 |
| 2.7 | SANGLEKER I SKOLEGÅRDEN | 71 |
| 2.7.1 | <i>Kompleksitet i barnes musikalske lek og musikkpedagogikk</i> | 72 |
| 2.7.2 | <i>Å “se” barnes lek</i> | 72 |
| 2.7.3 | <i>Barnes perspektiv i kontekst</i> | 73 |

| | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.7.4 | <i>Det estetiske</i> | 74 |
| 2.8 | MUSIKK, BARNDOM OG TEKNOLOGI..... | 76 |
| 2.8.1 | <i>Skolebarns bruk av mp3-spillere</i> | 78 |
| 2.8.2 | <i>Meningsfulle aktiviteter og de voksnes roller</i> | 79 |
| 2.8.3 | <i>Et nytt teorigrunnlag?</i> | 80 |
| 2.9 | OPPSUMMERING AV LINJER I FORSKNING PÅ BARN OG MUSIKK I BARNEKULTURELT HVERDAGSPERSPEKTIV OG AVHANDLINGENS BIDRAG..... | 83 |
| 3 | BARNET – MENNESKESYN, BARNESYN OG DET NORMATIVT UBEVISSTE | 87 |
| 3.1 | DET NORMATIVT UBEVISSTE..... | 87 |
| 3.2 | BARNET SOM... .. | 92 |
| 3.2.1 | <i>... en viktig stemme i mangfoldet</i> | 92 |
| 3.2.2 | <i>... kulturelt skapende subjekter</i> | 93 |
| 3.2.3 | <i>... selvskapende</i> | 97 |
| 3.2.4 | <i>... “human being” og “human becoming”</i> | 98 |
| 3.2.5 | <i>... kompetent, uskyldig og sårbart</i> | 101 |
| 3.2.6 | <i>... naturlig</i> | 103 |
| 3.2.7 | <i>... lekende</i> | 107 |
| 3.2.8 | <i>... “emotionally priceless”</i> | 109 |
| 3.2.9 | <i>... interseksjonelt – kjønn, etnisitet og klasse</i> | 110 |
| 3.3 | OPPSUMMERING: DET “KULTURLIGE” BARNET | 112 |
| 4 | MUSIKKEN – AFFORDANSER SOM VERKTØY OG VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED .115 | |
| 4.1 | MUSIKK OG MENING I BARNEPERSPEKTIV | 115 |
| 4.2 | DeNORA – MUSIKK SOM ET KULTURELT MATERIALE FOR DET PERSONLIGE OG DET SOSIALE | 117 |
| 4.2.1 | <i>Musikk skaper handlingsrom</i> | 117 |
| 4.2.2 | <i>Musikkens affordanser som samarbeid mellom musikk, lytter og situasjon</i> | 119 |
| 4.2.3 | <i>Musikk som selvteknologi</i> | 120 |
| 4.2.4 | <i>Musikk som “container”</i> | 120 |
| 4.2.5 | <i>Utforskning av faktiske emosjonelle øyeblikk</i> | 121 |
| 4.2.6 | <i>DeNoras perspektiv anvendt på barns bruk av musikk</i> | 122 |
| 4.3 | CLARKE – ET KOGNITIVT, ØKOLOGISK PERSPEKTIV | 123 |
| 4.3.1 | <i>En endeløs rekke av affordanser</i> | 123 |
| 4.3.2 | <i>Resonans</i> | 124 |
| 4.3.3 | <i>Relasjon mellom persepsjon og handling</i> | 125 |
| 4.3.4 | <i>Adaptasjon</i> | 125 |
| 4.3.5 | <i>Perseptuell læring</i> | 128 |
| 4.4 | AFFORDANSER – SUBJEKTIVE OG OBJEKTIVE EGENSKAPER OG SAMTIDIG INGEN AV DELENE | 131 |
| 4.4.1 | <i>Latent mening</i> | 133 |
| 4.4.2 | <i>Polysemisk tegn</i> | 135 |
| 4.4.3 | <i>Relevante analyseenheter</i> | 136 |
| 4.5 | FORTOLKNINGSREPERTOARER OG SUBJEKTPOSISJONER I AFFORDANSEPERSPEKTIV | 138 |
| 5 | DISKURSANALYSE – EPISTEMOLOGISKE OG METODOLOGISKE REFLEKSJONER | 143 |
| 5.1 | DISKURS SOM ANALYTISK BEGREP OG TILNÆRMING TIL FORSKNING..... | 143 |
| 5.2 | “BARN” OG “MUSIKK” SOM NODALPUNKTER..... | 144 |
| 5.2.1 | <i>Å innta avstand til forskningsobjektet</i> | 144 |
| 5.2.2 | <i>Kamper om å tilskrive mening</i> | 146 |
| 5.2.3 | <i>Affordanser som diskursive</i> | 146 |
| 5.3 | DISKURSANALYSENS KONSTRUKTIVISTISKE NØKKELPRINSIPPER..... | 147 |
| 5.3.1 | <i>Fire nøkkelbegreper</i> | 147 |
| 5.3.2 | <i>Sosialkonstruktivismen som truende – å innta en deskriptiv posisjon</i> | 149 |
| 5.3.3 | <i>Å forklare hvordan det er og hvordan det ble slik</i> | 150 |
| 5.3.4 | <i>Relativ essens</i> | 151 |
| 5.4 | FRA DISKURS TIL FORTOLKNINGSREPERTOAR..... | 152 |

| | | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.4.1 | <i>Språket i bruk som fleksibel ressurs</i> | 152 |
| 5.4.2 | <i>Fortolkningsrepertoarer som historisk innvevd</i> | 153 |
| 5.4.3 | <i>Gruppetilhørighet som noe en oppnår gjennom interpretative ressurser</i> | 154 |
| 5.4.4 | <i>Å trekke på flere repertoarer</i> | 155 |
| 5.4.5 | <i>Holdninger, verdier og emosjoner</i> | 156 |
| 5.5 | SUBJEKTPOSISJONER..... | 157 |
| 5.6 | EN MULTIMODAL TILGANG TIL FORTOLKNINGSREPERTOARER..... | 158 |
| 5.6.1 | <i>Meningstilskrivelser gjennom bruk av fonogrammer</i> | 159 |
| 5.6.2 | <i>Musikklytting som multimodal (sam)handling</i> | 160 |
| 5.6.3 | <i>Hva er en modalitet?</i> | 162 |
| 5.6.4 | <i>Mode som heuristisk enhet</i> | 164 |
| 5.7 | Å OVERSETTE MENING I EMPIRI TIL AVHANDLINGSTEKST..... | 165 |
| 5.8 | OPPSUMMERING OG PRESISERING AV ANALYSEKATEGORIER..... | 169 |
| 6 | FELTARBEIDET – REDEGJØRELSE FOR GANGEN I ARBEIDET OG REFLEKSJONER OVER ANVENDTE METODER OG STRATEGIER | 175 |
| 6.1 | EN ETNOGRAFISK OG NATURALISTISK TILNÆRMING TIL BARNEKULTUR..... | 175 |
| 6.2 | OVERSIKT OVER DATAMATERIALET OG GENERERINGSPROSESSEN..... | 178 |
| 6.3 | PLANLEGGINGSFASEN – UTARBEIDING AV FORELØPIG DESIGN..... | 184 |
| 6.3.1 | <i>Å finne fokus</i> | 184 |
| 6.3.2 | <i>Å kartlegge utgangspunkter - selvintervju</i> | 184 |
| 6.3.3 | <i>Valg av teoretisk bakteppe og verktøy</i> | 187 |
| 6.3.4 | <i>“Emergent design”</i> | 189 |
| 6.3.5 | <i>Valg av arenaer</i> | 190 |
| 6.3.6 | <i>Rekruttering og utvalg av barnehager</i> | 191 |
| 6.3.7 | <i>Utvalg av enkeltbarn og familier</i> | 195 |
| 6.4 | I FELT..... | 197 |
| 6.4.1 | <i>Deltakende observasjon</i> | 198 |
| 6.4.2 | <i>Deltids deltakende observasjon</i> | 201 |
| 6.4.3 | <i>Observasjon ved hjelp av hjemmevideo</i> | 203 |
| 6.4.4 | <i>Forskningsspørsmål i observasjonsfasen</i> | 204 |
| 6.4.5 | <i>“Stimulated recall” og fokusgruppeintervju</i> | 204 |
| 6.4.6 | <i>Bruk av video</i> | 210 |
| 6.5 | DEN AVSLUTTENDE ANALYSEPROSESSEN..... | 212 |
| 6.5.1 | <i>Analyse i alle deler av feltarbeidet</i> | 212 |
| 6.5.2 | <i>Forholdet mellom observasjon, naturlig forekommende samtaler og intervju</i> | 213 |
| 6.5.3 | <i>Fortolkningsrepertoarer i observasjon</i> | 215 |
| 6.5.4 | <i>En vifte av eksperter</i> | 218 |
| 6.6 | BARN SOM DELTAKERE I FORSKNING OG ETISKE BETRAKTNINGER..... | 219 |
| 6.6.1 | <i>Å lytte til barn</i> | 219 |
| 6.6.2 | <i>Barneperspektiv og forskyvning av posisjoner</i> | 220 |
| 6.6.3 | <i>Å tilpasse forskning til barn</i> | 220 |
| 6.6.4 | <i>Åpenhet, respekt, ansvarlighet</i> | 221 |
| 6.6.5 | <i>Barns samtykke til deltakelse og forskerens informasjonsplikt</i> | 223 |
| 6.7 | VALIDITET OG RELIABILITET..... | 224 |
| 6.7.1 | <i>Datamaterialets reliabilitet</i> | 225 |
| 6.7.2 | <i>Krystallisering</i> | 227 |
| 6.7.3 | <i>Validering i form av bidrag</i> | 229 |
| 7 | ROM FOR MUSIKK | 233 |
| 7.1 | MUSIKALSKE ARTEFAKTER I BARNES HVERDAGSLIV..... | 234 |
| 7.1.1 | <i>Persistente artefakter</i> | 234 |
| 7.1.2 | <i>Barns medvirkning som inskripsjon</i> | 238 |
| 7.1.3 | <i>Kulturelle, musikalske og individuelle variasjoner</i> | 240 |
| 7.1.4 | <i>Tradering og nye betydninger</i> | 241 |

| | | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.2 | MUSIKK I ROM..... | 243 |
| 7.2.1 | <i>Musikk "på avdelingen" – som felles aktivitet</i> | 243 |
| 7.2.2 | <i>Musikk i fellesrommet</i> | 256 |
| 7.2.3 | <i>Musikk i smårommene</i> | 262 |
| 7.2.4 | <i>Musikkrom?</i> | 265 |
| 7.2.5 | <i>Musikk i stua</i> | 267 |
| 7.2.6 | <i>Musikk på badet og på uteområdet</i> | 271 |
| 7.2.7 | <i>Musikk "på rommet"</i> | 273 |
| 7.2.8 | <i>Musikk på søsknenes rom</i> | 273 |
| 7.2.9 | <i>Musikk på hjemmekontoret</i> | 275 |
| 7.2.10 | <i>Musikk på kjøkkenet</i> | 276 |
| 7.3 | AVSPILLINGS- OG LAGRINGSMEDIERS AFFORDANSER – EN OPPSUMMERING..... | 278 |
| 7.3.1 | <i>Cd-spillere og cd-plater</i> | 278 |
| 7.3.2 | <i>Cover</i> | 282 |
| 7.3.3 | <i>Musikk på pc</i> | 283 |
| 8 | MUSIKK I HVERDAGSLIVSSITUASJONER..... | 285 |
| 8.1 | MUSIKK OM MORGENEN..... | 288 |
| 8.1.1 | <i>Å kle på seg til musikk</i> | 288 |
| 8.1.2 | <i>Frokostmusikk – å plystre en vits</i> | 294 |
| 8.1.3 | <i>Ventemusikk</i> | 296 |
| 8.2 | MUSIKK PÅ VEI TIL OG FRA BARNEHAGEN..... | 297 |
| 8.2.1 | <i>Fascinasjon over høy lyd</i> | 299 |
| 8.2.2 | <i>Musikalitet</i> | 300 |
| 8.2.3 | <i>Musikkvalg i bilen</i> | 302 |
| 8.3 | MUSIKK I BARNEHAGEN..... | 304 |
| 8.3.1 | <i>Våkn-opp-musikk</i> | 304 |
| 8.3.2 | <i>Samlingsstund</i> | 309 |
| 8.3.3 | <i>Klassisk musikk, voksenmusikk og voksne lyttervaner</i> | 311 |
| 8.3.4 | <i>Å leke (med) musikken</i> | 313 |
| 8.4 | MUSIKK HJEMME PÅ ETTERMIDDAGEN..... | 316 |
| 8.4.1 | <i>Musikk til middag og andre måltider</i> | 316 |
| 8.4.2 | <i>Å kose seg med musikk på cd</i> | 319 |
| 8.4.3 | <i>Mamma Mia på dvd</i> | 322 |
| 8.4.4 | <i>Sang som foreldrenes kilde til barnas opplevelser i barnehagen</i> | 324 |
| 8.4.5 | <i>Sang på badet</i> | 327 |
| 8.4.6 | <i>Godnattsang</i> | 328 |
| 9 | BARNAS DELTAKELSE I MUSIKK..... | 331 |
| 9.1 | BARN SOM "MUSIKKERE"..... | 331 |
| 9.2 | Å LEKE BLÅFJELL..... | 338 |
| 9.2.1 | <i>Musikken på cd som manus</i> | 341 |
| 9.2.2 | <i>Tv-serien som felles referanse</i> | 342 |
| 9.2.3 | <i>Musikkens atmosfære som akustisk møblering</i> | 344 |
| 9.2.4 | <i>Å være i musikken</i> | 345 |
| 9.2.5 | <i>Soundtrack til gjemsel?</i> | 346 |
| 9.2.6 | <i>Blåfjellmusikken som lekbar</i> | 347 |
| 9.3 | DEN RABULISTISKE LEKEN OG MUSIKKENS AFFORDANSER..... | 348 |
| 9.3.1 | <i>Karneval – feiring og latter</i> | 352 |
| 9.3.2 | <i>Musikk med barn – opphevelse av hierarki?</i> | 355 |
| 9.4 | ROLLER I BARNAS MUSIKKLEK..... | 357 |
| 9.4.1 | <i>Roller fra fortellingene i musikken</i> | 358 |
| 9.4.2 | <i>Roller fra etablert musikkliv</i> | 358 |
| 9.4.3 | <i>Roller fra hverdagslivet – lytterroller</i> | 359 |
| 9.4.4 | <i>Barnehagen – et sted hvor stemmer blandes</i> | 361 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 10 FORTOLKNINGSREPERTOARER FOR MUSIKK I AFFORDANSEPERSPEKTIV | 363 |
| 10.1 MUSIKK SOM BRÅK OG KJEDELIG | 365 |
| 10.2 MUSIKK SOM LEK..... | 366 |
| 10.2.1 <i>Musikk som manus</i> | 367 |
| 10.2.2 <i>Musikk som lekens og livets "soundtrack"</i> | 368 |
| 10.2.3 <i>Musikk som høna eller egget</i> | 370 |
| 10.2.4 <i>Musikk som lekbar</i> | 372 |
| 10.2.5 <i>Musikken som bakgrunn for utforskning av musikkens grunnelementer</i> | 373 |
| 10.3 MUSIKK SOM NOE MAN LÆRER SEG..... | 375 |
| 10.3.1 <i>Musikalsk læring som selvdrevet</i> | 375 |
| 10.3.2 <i>Musikk som nødvendig å kunne</i> | 376 |
| 10.3.3 <i>Musikalsk bredde som noe man bør introduseres for</i> | 377 |
| 10.3.4 <i>Musikk som tradisjon, allmenndannelse og materiale for individuell identitet</i> | 377 |
| 10.4 MUSIKKEN SOM NOE FOR BARNA..... | 380 |
| 10.5 MUSIKK SOM VERKTØY FOR Å SKAPE OG OPPRETTHOLDE ØYEBLIKK | 383 |
| 10.5.1 <i>Musikk som lim</i> | 384 |
| 10.5.2 <i>Musikk som verktøy for å bære med seg det som er godt</i> | 386 |
| 10.5.3 <i>Musikk som "plassen din" og en "base"</i> | 386 |
| 10.5.4 <i>Musikk som motor</i> | 388 |
| 10.6 MUSIKK SOM NOE SUNT..... | 389 |
| 10.7 MUSIKK SOM KOS OG GLEDE | 391 |
| 11 SUBJEKTPOSIJONER | 393 |
| 11.1 BARNS SUBJEKTPOSIJONER I LYS AV BARNDOMSSOSIOLOGI..... | 394 |
| 11.1.1 <i>Subjekt og medskaper</i> | 395 |
| 11.1.2 <i>"Being" og "becoming"</i> | 397 |
| 11.1.3 <i>Kompetent og med behov for beskyttelse</i> | 398 |
| 11.1.4 <i>"Naturlig" musikalske og kulturelle</i> | 399 |
| 11.1.5 <i>Barn som individer</i> | 400 |
| 11.2 DE BARNEHAGEANSATTES SUBJEKTPOSIJONER | 402 |
| 11.2.1 <i>Styrer, førskolelærer og assistent</i> | 403 |
| 11.2.2 <i>Assistent og musiker</i> | 406 |
| 11.2.3 <i>Kunnskapshungrige (og med dårlige rammer)</i> | 408 |
| 11.3 FORELDRENE SUBJEKTPOSIJONER – MUSIKALSK FORELDRESKAP | 409 |
| 11.3.1 <i>"Gatekeeper" og kurator</i> | 410 |
| 11.3.2 <i>Nostalgisk tradisjonsbærer</i> | 412 |
| 11.3.3 <i>Medopplever</i> | 413 |
| 11.3.4 <i>"Den gode fe"</i> | 414 |
| 11.3.5 <i>Tilbakelent</i> | 415 |
| 11.4 DET BRYSSOMME VIDUNDERBARNET OG DEN USYNLIGE "MUSIKKEREN" | 415 |
| 12 AVSLUTNING | 423 |
| SUMMARY | 431 |
| LITTERATURLISTE | 437 |
| APPENDIKS 1: KVITTERING FRA NSD (NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE) | 459 |
| APPENDIKS 2: UTSKRIFT AV ELEKTRONISK SPØRRESKJEMA MED FØLGE BREV | 461 |
| APPENDIKS 3: INFORMASJONSBREV TIL DELTAKERNE MED SAMTYKKEERKLÆRING..... | 467 |
| APPENDIKS 4: OBSERVASJONS- OG INTERVJUGUIDE | 471 |
| APPENDIKS 5: OVERSIKT OVER CD-ER MEDBRÅKT AV FORSKEREN..... | 475 |
| APPENDIKS 6: OBSERVASJONSVEILEDNING FOR FORELDRE | 477 |
| APPENDIKS 7: EKSEMPEL PÅ OBSERVASJONSSKJEMA ANVENDT VED GROVTRANSKripsjon AV VIDEOOPPTAK..... | 479 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELL 1: OVERSIKT OVER DATAMATERIALET | 179 |
| TABELL 2: OVERSIKT OVER DATAMATERIALETS OMFANG..... | 180 |
| TABELL 3: OVERSIKT OVER BARNA | 181 |
| TABELL 4: OVERSIKT OVER FORKORTELSER..... | 181 |
| TABELL 5: OVERSIKT OVER FOKUSGRUPPEINTERVJUER MED DE ANSATTE I BARNEHAGENE..... | 209 |
| | |
| FIGUR 1: KRYSTALL FOR UTFORSKNING AV BARNS BRUK AV MUSIKK | 36 |
| FIGUR 2: MUSIKK, INDIVID, SITUASJON..... | 119 |



Tegningens tittel: "To prinsesser som danser til musikk fra cd-spilleren"

1 Innledning – en utforskning av barnemusikk som sjanger

1.1 Problemfelt og problemstilling

Men jeg var altså ute og syklet. Her på vårparten. Og så falt jeg. Nokså brutalt. Det går som kjent unna i skogen. Og marginene er ofte små. Jeg hadde tatt av fra en slags sti og befant meg i lyngen, på vei ned en liten skrent, da fremhjulet plutselig kom i klem mellom to steiner. Jeg falt over sykkelen og slo hoften mot en rot og fikk i tillegg sykkelen i panna. Jeg ble liggende. I begynnelsen gjorde det satans vondt. Jeg kunne ikke røre meg. Jeg lå bare helt stille og kikket opp i noen greiner som beveget seg sakte i den svake vinden. Og for første gang på flere år var det ganske så stille. Da de verste smertene ga seg noe, opplevde jeg en velsignet ro. Det var bare skog. Den vanlige blandingen av alskens sammensatte følelser og tanker og plikter og planer var borte. Plutselig var alt bare skog. Og jeg hadde heller ingen av de enerverende barnesangene på hjernen. Jeg pleide ellers alltid å ha det. Sangene som ledsager filmene min sønn og hans kumpaner ser på video eller dvd. De er så gjennomtrengende, så utspekulerte. Og de setter seg så tungt i mitt sentralnervesystem. Da jeg falt, hadde jeg hatt dem gående i månedsvis. Gjennom hele vinteren hadde de plaget meg. Gjennom arbeid og fritid og gjennom min fars død. Jeg vurderte å oppsøke hjelp på grunn av det. Pingu, for eksempel. Denne tyskproduserte videopingvinen som min sønn elsker. Baa, baa, bababa, baa, baa, bababa, baba, baba, baba, baba, baba, baaa, ba, ba, baa, BAAAA! Denne kunne kverne hele dager i hodet. Fra jeg slo opp øynene om morgenen til jeg sovnet om kvelden. Mens jeg dusjet, spiste frokost, syklet til jobb, hadde møter, syklet hjem igjen, handlet middag, hentet i barnehagen, og så videre og så videre. Det var Pingu fra morgen til kveld. Og andre dager var det Byggmester Bob. Herregud. Byggmester Boob, kan det fikses? Klart det kan! Bæm, bæm, bæmbæmbæmBÆÆÆM! Eller Teletubbiene. Skrekk og gru. Disse, unnskyld meg, jævlige kvasikoselige figurene som etter sigende skal være utviklet av britiske psykologer for å tilfredsstille små barns uransakelige impulser og nysgjerrighet. Det funker som pokker hvis man er to år, men virker avstumpende for alle andre. Tinky Winky! Dipsy! La La! Po! Teletubbies. Teletubbies. Si HA-LLO! Man får lyst til å kjøre dem gjennom kompostkvernen. Og Thomas-toget. Tja. Ikke så ille kanskje. I hvert fall ikke de første femti-seksti gangene. Med sin optimistiske Ta-ta-ta-ta-tata-taaaaaa, ta-ta-ta-taaa-ta, ta-ta-ta-taaaa-ta og så videre, ledsaget av pedantisk oppbygde modelljernbanelandskaper som ligner litt på England selv om alle barn vet at det rent faktisk utspiller seg på øya Sodor hvor det vesle lokomotivet Thomas fornøyd kjører hit og dit, med sine vogner Annie og Clarabel, og sine lokomotivkolleger Percy og Toby og James og hva de nå kan hete, samt helikopteret Harold, bussen Bertie, bulldozeren Terrence og kontrollsjefen, eller Mr. Hatt som vi kaller han hjemme hos oss, som gir togene sine ros når de har gjort noe bra, og det er nokså ofte. Du er jammen et nyttig lite lokomotiv, Thomas, kan han for eksempel si, eller han kan være hard, som den gangen de store lokomotivene ble høye på pæra og nektet å trekke fram vognene sine selv. Den slags ville han ikke vite av.

Men Mr. Hatt var ute av bevisstheten min der jeg nå lå i lyngen. Sangene hadde stilnet. Og alle tankene rundt baderommet hadde også, på mirakuløst vis, tatt kvelden.

Fra Erlend Loes roman *Doppler* (2004, s. 24-26).

I avhandlingen utforskes barn i barnehagealders bruk av fonogrammer. Innspilt musikk er en del av dagens barnekultur som så langt har nytt liten forskningsmessig interesse, både innenfor barnekultur som forskningsfelt og musikkpedagogikk. Det musikkulturelle landskapet preges generelt av at mengden tilgjengelig musikk er langt større enn tidligere (Clarke, Dibben & Pitts, 2010; Cook, 1998; Sundin, 2001, 2003). Stadige teknologiske nyvinninger som mp3-spillere og mulighet for fildeling bidrar til at musikk blir følgesvenn i flere og flere deler av livet. Samtidig lyttes det til musikk fra fjerntliggende steder, nærmest som en selvfølge. Sundin (2001, s. 9) skrev at barn i dag har hørt mer musikk før de når skolealder enn deres oldeforeldre gjorde gjennom et helt liv. Mens musikk tidligere var noe som sto i kontrast til det ordinære, er den i dag en del av miljøet på tilsvarende måte som hus, biler, trær og parker (ibid.). Det er rimelig å anta at de fleste barn i barnehagealder har tilgang til fonogrammer og avspillingsutstyr, både i barnehagen og hjemme, og at de håndterer slikt utstyr på egenhånd. Dermed er det videre rimelig å anta at innspilt musikk og måtene denne brukes på i barns hverdagsliv har stor innflytelse på barnas forhold til musikk, både med hensyn til hva de liker og når det gjelder holdninger til musikk og musikkbruk mer generelt (Barrett, 2006).

“Music pervades everyday life”, skriver Clarke, Dibben og Pitts (2010, s. 1) når de med en psykologisk innfallsvinkel tar opp spørsmål omkring hvordan voksne bruker musikk i sine hverdager. At musikk gjennomsyrrer menneskers hverdagsliv forstås i forskningsmessig sammenheng både med positive og mer negative fortegn: Tilgjengeligheten til musikk tilbyr muligheter, men kan samtidig virke begrensende. Clarke, Dibben og Pitts representerer et generelt positivt syn på musikkens ekspressive, organiserende og fasiliterende funksjoner (ibid., s. 2). Andre forskere viser at musikk anvendes til å regulere egen sinnsstemning og til å håndtere og utdype ulike sider ved eget liv (DeNora, 2000; Skånland, 2012). Et positivt syn på hva musikk kan bidra med i barns hverdagsliv løftes for eksempel fram når Vist (2002) beskriver musikken som en kulturell navlestreng. Gjennom klangfarge, melodi og rytme gjenkjenner nyfødte barn sine mødres stemmer, noe som utløser følelser av trygghet, ro og kjærlighet. Dermed oppfattes musikalitet som en evne som er nødvendig for oss alle (ibid., s. 73). Ruud (1997) knytter også barndommens musikkbruk til nære omsorgspersoner, og Vist løfter med henvisning til Ruud fram spørsmålet om hvorvidt bruk av musikk også senere i

livet kan “være motivert ut fra behov for tilknytning og omsorg” (Vist, 2008, s. 188). Hun antyder at sang og musikk fra egen barndom kan vekke til live følelser av tilknytning, trygghet og kjærlighet.

På den andre siden uttrykkes bekymring med hensyn til et musikalsk overflodssamfunns begrensninger. Sundin (2003) spør hva som skjer med våre musikkopplevelser når musikk gjennomsyrrer hverdagslivet. Han oppfatter at musikken gjennom opplevelsesindustrien får stadig større varekarakter, og uttrykker bekymring med hensyn til om man mister et dypere estetisk lag i musikkopplevelsen. Det vil si, dersom musikk kun anvendes som ytre estetisering, for å vise tilhørighet eller markere identitet, risikerer man å gå glipp av en opplevelse av musikk som griper en og rører ved ens indre på en dypere måte (ibid.).

Blant dagens foreldre kommer et liknende spenn mellom oppfatninger av musikkens positive funksjoner og negative sider til uttrykk. Erlend Loe lar romankarakteren Doppler utsi noe av dette. Eksempelet jeg innledet kapitlet med fanger Dopplers frustrasjon over sønnens musikk, som virker avstumpende, enerverende, gjennomtrengende, utspekulert og plagsom på faren. Samtidig er et barneperspektiv til stede når han legger merke til at det “funger som pokker hvis man er to år”. Liknende eksempler fra virkelige foreldres hverdagsliv finnes i nettdebattene som gikk da NRK Barne-tv i 2007 lanserte adventsserien *Barnas Superjul*.¹ I ett av debattinnleggende karakteriseres både serien og barne-tv generelt med “tre ord”, nemlig “hyperaktivt, hyperaktivt, hyperaktivt” (Fisto, 2007). Musikken er en av faktorene som bidrar til en slik opplevelse, noe som kommer fram i det følgende: “Barnas supershow er som en slags ekkel smoothie av ‘glamjul’, veslevoksne unger som synger som kråker på helium og barnebursdagsleker utført av keitete og flauve voksne” (Frk_Rydne, 2007). En tredje beskriver superjul som “supertull” (Anonym, 2007). I to av innleggene etterlyses henholdsvis “ekte julestemning” (Frk_Rydne, 2007) og tv-serien *Jul i Skomakergata*, som blir beskrevet som “skikkelig koslig” (Kjetil_e, 2007).

Enkelte tar imidlertid til motmæle: “Typisk å kun tenke over hvordan man selv hadde det som ung, og glemme at samfunnet har forandret og utviklet seg og at barna ikke har de samme interessene som vi hadde som små”, skriver én (Audioslave, 2007). Og en

¹ NRK – Norsk rikskringkasting

² Jeg vil i avhandlingen anvende en fornorskning av *affordance*-begrepet, nemlig *affordanser*. Denne norske formen har foreløpig ikke hatt noe gjennombrudd i norsk forskningsspråk på musikkfeltet, men

annen: "Ungene mine har aldri sett på NRK før, men nå er de totalt hekta Noe sier meg altså at NRK har truffet en nerve i år. Det synes jeg er flott. 'Barnas superjul' er beregnet for barn. Ikke for alle aldersgrupper" (Valde, 2007). Mens noen foreldre synes å oppfatte det som om den nye barnemusikken fortrenger det gamle og kjære, ønsker altså andre velkommen det de opplever som sprekere musikk på dagens barns premisser.

Det er nettopp i et slikt spenn mellom hensynet til barnets gleder ved musikk og følelser av "overdose" at avhandlingen tar sats. Det man i dagligtale betegner som foreldre og barnehageansattes holdninger og verdsettelse vil regulere barnas musikkbruk både bevisst og ubevisst. Det er gjerne de voksne som handler musikk på vegne av barna, som regulerer tv-titting og som stiller avspillingsutstyr til disposisjon, selv om barna får være med og bestemme (Vestad, 2004). I denne rollen fungerer foreldre som en form for kuratorer som fortsatt i stor grad regulerer hva barna har mulighet til å oppleve av musikk (Bickford, 2011a; Vestad, 2004).

"Korleis ter verda seg for barna?" spurte psykologen Åsa Gruda Skard allerede i 1938, og løftet med dette fram et barneperspektiv. Samtidig som hun la til grunn at barn er individer med egne tanker og følelser, fastholdt hun at det ikke er det samme å være barn som å være voksen (Skard, 1938). I ingressen kan man lese følgende oppfordring: "Kan vi ikkje freista sjå verda frå barna sin synsstad litt oftare enn vi gjør? Då vert ho visselig betre for små og store" (ibid., s. 49). Mens dette var kontroversielt i 1938 er det i dag slik at barn gjennom *FNs konvensjon om barnets rettigheter* [heretter kalt Barnekonvensjonen] tilskrives rett til å gi uttrykk for sine synspunkter, og den voksne har plikt til å tillegge disse synspunktene behørig vekt (Barne- og familiedepartementet, 2003). Denne rettigheten videreføres i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, blant annet gjennom barns rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). Det kompetente barnet som lyttes til og forhandles med har fått gjennomslag i en foreldrediskurs, og det man kan beskrive som en forhandlende foreldrestil oppfattes av mange som en "naturlig" måte å være forelder på (se Juul, 1996). Dette går godt sammen med en autoritativ foreldrestil (jf. Baumrind, 1971; 1980), som beskrives slik: "Parents who demonstrate an authoritative parenting pattern take it for granted that although they have more knowledge and skill, control more resources, and have more physical power than their children, the children also have rights" (Cole & Cole, 1996, s. 435). En

gjensidighet mellom barnet og den voksne i en oppdragerrolle understrekes, og i dag er det å ta hensyn til barnets mening relativt vanlig.

Avhandlingen søker å utforske musikkbruk, samt holdninger og verdier som regulerer musikkbruken, ved å kombinere barne- og voksenperspektiver. Clarke, Dibben og Pitts (2010) spør: "Since music-making is so ubiquitous in human cultures but does not obviously seem to play a role in human survival, why is it that virtually everyone seems to do it?" (ibid., s. 17). Selv om ikke alle mennesker har et nært forhold til musikk, synes det som om svært mange har en dragning mot musikk og musikkbruk. I doktorgradsarbeidet utforsker jeg hvordan og hvorfor barn i barnehagealder bruker musikk i sine hverdagsliv. Jeg ønsker med dette å bidra til å besvare spørsmålet Clarke, Dibben og Pitts reiser, ved å lytte til barn, foreldre og barnehageansattes fortellinger. Avhandlingens problemstilling har en diskursanalytisk vinkling, og lyder:

Hvilke fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser og subjektposisjoner for henholdsvis barn og voksne konstitueres i barns musikalske hverdagsliv?

Et fortolkningsrepertoar eller *interpretative repertoire* defineres som "a lexicon or register of terms and metaphors drawn upon to characterize and evaluate actions and events" (Potter & Wetherell, 1987, s. 138). Her fokuseres måter å delta i og å snakke om musikk på, som sier noe om musikkens affordanser. Begrepet om musikkens affordanser signaliserer at det dreier seg om hva bestemt musikk tilbyr, innbyr til eller "gjør" for bestemte lyttere i bestemte situasjoner (DeNora, 2000).² Subjektposisjoner defineres som "the identities made relevant by specific ways of talking" (Edley, 2001, s. 210). Dette innebærer at det som utforskes er menneskers fortolkningsrepertoarer, nærmere bestemt slike som sier noe om hvilke affordanser som tilskrives musikken. Et av hovedmålene er å komme fram til et galleri av slike repertoarer.

² Jeg vil i avhandlingen anvende en fornorskning av *affordance*-begrepet, nemlig *affordanser*. Denne norske formen har foreløpig ikke hatt noe gjennombrudd i norsk forskningsspråk på musikkfeltet, men anvendes blant annet av Vist (2009). Innenfor forskning på multimodalitet relatert til tekst og leser har det norske begrepet imidlertid fått bredere fotfeste (se for eksempel Rustad, 2008). Det er dermed sannsynlig at en fornorskning også vil gjøre seg stadig mer gjeldende innenfor musikk som forskningsfelt. Samtidig som *affordanse*-begrepet tas i bruk innenfor ulike fag og forskningstradisjoner vil forståelsen av det bearbeides og utdypes, gjerne i ulike retninger. Selv om begrepets opphavsmann, James J. Gibson (1966, 1979, 1986), i dette tilfellet lar seg identifisere, anvendes begrepet likevel noe forskjellig, for eksempel innenfor henholdsvis multimodalitetsforskning i tilknytning til litteratur, innenfor arkitektur og design og innenfor musikk. Det vil derfor ikke være slik at den fornorskede versjonen av *affordance*-begrepet er mer entydig enn den engelske. I avhandlingen er det primært en musikkvitenskapelig (Clarke, 2003, 2005) og musikk sosiologisk (DeNora, 2000) forståelse av begrepet som legges til grunn. Dette utdypes i kapittel 4.

Fortolkningsrepertoarene gir rom for mulige subjektposisjoner, som individene kan innta og dermed oppleve musikk fra. Å komme fram til et galleri av tilgjengelige subjektposisjoner for henholdsvis barn og voksne er det neste målet for avhandlingsarbeidet. Fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner er gjensidig konstituerende, og skapes og opprettholdes kontinuerlig gjennom sosial handling (jf. Butler, 2006). Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet. Det tredje målet er å si noe om hvilke konsekvenser de tilgjengelige fortolkningsrepertoarene og subjektposisjonene har for barns musikalske utfoldelse.

For å utforske denne tematikken ble det som del av doktorgradsarbeidet gjennomført observasjoner og intervjuer i to barnehager, samt i hjemmene til ni av barna i de to barnehagene. Observasjonene rettet seg primært mot barna, mens både barn og voksne ble intervjuet. Forskningsspørsmål som ble anvendt i datagenereringsprosessen for å belyse hovedproblemstillingen var:

- Hvordan "gjøres" dagens musikalske barnekultur i barnehager og hjem – hvem gjør hva, når, med hvem, hvordan og hvorfor?
- Hvordan bruker barn i barnehagealder fonogrammer i hverdagssammenhenger?
- Hvordan snakker henholdsvis barn og voksne om musikk og musikkbruk, mens musikkbruken foregår og i etterkant av den?

I det følgende vil jeg kort gjøre rede for de teoretiske perspektivene som problemstillingen og forskningsspørsmålene hviler på, og med dette utdype problemstillingen og forskningsspørsmålene.

1.2 Barnemusikk som sjanger

Det empiriske datamaterialet er generert med bruk av fonogrammer som omdreiningspunkt. Konkret innebærer dette svært kort at det empiriske materialet består av observasjoner av barn som hører på innspilt musikk i hverdagssammenhenger

og intervjuer som dreier seg om barns bruk av fonogrammene.³ Begrepet “barnemusikk” ble anvendt av Ruud (1983) og refererte her til musikk av voksne for barn knyttet til musikkindustri og barnemarked (ibid., s. 73-75). *Kommersiell barnemusikk* defineres av Justdal (2011, s. 257) som “*innspilt og utgitt musikk for barn*” [kursiv i original]. Dette tilsvarende Bickfords (2011a, 2011b) definisjon i internasjonalt perspektiv. Definisjonen av barnemusikk som anvendes i avhandlingen er bredere. For det første lar jeg doktorgradsarbeidets musikalske materiale avgrenses av barneblikket. Det vil si, den musikken barna som deltok i undersøkelsen anvendte defineres her innunder begrepet *barnemusikk*. Videre knytter jeg an til Fabbri (2004) sjangerbegrep, som innbyr til å inkludere kontekstuelle perspektiver i sjangerbegrepet generelt, og dermed også i beskrivelser av sjangeren barnemusikk.

Fabbri skriver om musikalske sjangrer at de er “a set of musical events (real or possible) whose course is governed by a definite set of socially acceptable rules” (ibid., s. 7).

Fabbri beskriver videre et panorama av regeltyper som gjelder i definisjonen av sjangrer. Reglene inneholder blant annet formelle og tekniske regler, semiotiske regler, atferdsmessige regler, sosiale og ideologiske regler, samt økonomiske og juridiske regler. En samling musikalske hendelser som oppfattes å stå i motsetning til andre sett defineres som en sjanger. Samlinger av musikalske hendelser som oppfattes å henge sammen med flere underkategorier betegnes som et system. Fabbri kritiserer sin egen teori ved å påpeke at det kan være vanskelig å avgjøre om noe er et system eller en sjanger. Denne svakheten ved teorien mener han likevel er å foretrekke framfor å risikere ikke å anerkjenne noe som en sjanger, som anerkjennes av millioner av mennesker.

Man kan betrakte barnemusikk både som system og sjanger. Ruud (1983) presenterer en *smørbrøddliste* som angir det han beskriver som ulike *musikkformer* når han klassifiserer barnekassetter og -plater. Dyndahl (1986) anvender begrepet *typer* i sin differensiering. I begge kategoriseringsmåter anvendes både musikalske kriterier, som i kategoriene klassisk og jazz, men også andre kriterier legges til grunn. Dyndahl oppsummerer dem blant annet som litterære, ideologiske, sosiologiske og funksjonelle (ibid., s. 78). Kategorier som finnes både hos Dyndahl og Ruud er henholdsvis “kristen

³ Begrepet “hører på” forstås her i vid forstand og innebærer barns beskjeftigelse med musikk i form av fonogrammer langt utover det man tenker på som tradisjonell “lytting”.

barnemusikk”, “musikkteater” og “barnekultur – musikk av barn”. Jeg velger imidlertid her et utgangspunkt som framhever sjangeren barnemusikk som noe som står i motsetning til “voksenmusikk”. Dette grepet vil regulere avhandlingens analytiske blikk mot fellestrekk ved det deltakerne oppfatter som musikk for barn og utforskningen er dermed noe mindre sensitiv med hensyn til de ulike musikalske sjangerne, typene eller musikkformene som finnes innenfor barnemusikken i Ruud (1983) og Dyndahls (1986) perspektiver.

I Fabbris artikkel presenterer han *canzone* (sang) først som eksempel på et system, deretter splittet i sjangrer. Én av sjangrene som baserer seg på *canzone* i dette systemet er “the children’s song” (Fabbri, 2004). Denne typen barnesang beskriver han så med utgangspunkt i sjangerregler. Under de tekniske reglene forklarer han at denne typen sang blir sunget av barn eller voksne som imiterer det karakteristiske ved stemmen de mener man bør ha når man snakker med barn (ibid., s. 22). Når det gjelder de semiotiske reglene framhever han at tekstene ofte viser en mulig verden, gjerne nært knyttet til det han betegner som infantil fantasi. Likevel likner verdenen som skapes i sangteksten så mye på den virkelige verden at lytteren (barnet) kan ta innta rollen som sangens sentrale karakter (protagonisten) (ibid., s. 23). En annen semiotisk regel som Fabbri løfter fram er at barnesangen innenfor *canzone* kun eksisterer på fjernsyn eller plater. Man finner ikke i denne sjangeren tilsvarende spatiale forhold mellom utøver og publikum som i for eksempel rockekonsserter, mener han (ibid., s. 24).

Under kategorien atferdsmessige regler (*behavioral rules*) fokuseres fjernsynet som medium og utøverens atferd i større grad enn publikums. Fjernsynsbildene avslører koder for atferd i detalj og vi som seere får innta en sfære av “private distance” (ibid.). Mellom de ulike *canzone*sjangrene mener Fabbri man kan se forskjeller på hvordan artistene opptrer på fjernsyn. For de tradisjonelle og sofistikerte sangerne er fjernsynet deres element. Popsangeren likner, men overdriver ofte smil og hevede øyenbryn, noe som avslører en underliggende bekymring for å tilfredsstille publikummet. Rockesangeren er en av dem som føler seg ukomfortable med fjernsynsmediet, fordi dette mediet konnoterer feil klassetilhørighet (*too bourgeois*, ibid., s. 25) og er for lite for rockemusikerens overdrevne bevegelser. Sangerne som synger for barn har på den andre siden “no specific image”, skriver Fabbri. I de fleste tilfeller er dette en anonym

sanger som spiller inn en temasang til et barne-tv-program. Artisten framstiller seg ikke offentlig, og heller ikke på fjernsyn (ibid.).

Den siste gruppen regler som skal nevnes her er de sosiale og ideologiske. I denne kategorien løftes konsumpsjon av musikk fram. Fabbri skriver i den forbindelse om konsumpsjon av rockemusikk at den konnoterer et sosialt felt av arbeidsløse og marginaliserte ungdommer (ibid., s. 26). Barnesang er imidlertid vanskeligere å plassere slik. Musikken kjøpes sannsynligvis av voksne, men likevel synes denne sjangeren å oppta en stor andel av singelmarkedet og man kan anta at barn utgjør en konstant del av dette markedet (ibid., s. 25).

Fabbris tilnærming til sjangrer kan virke noe stivbent og kan kritiseres for å bringe fram stereotyper. Det er videre nokså store forskjeller mellom *canzone*-sjangeren barnesang som her beskrives og den norske barnemusikksjangeren. Artistene er gjerne mer framtreddende, og de aller fleste kjenner navn og ansikter på artister som Maj Britt Andersen, Asgeir (Borgemoen), Geirr Lystrup og Trond Viggo (Torgersen). Disse opptrer både på barne-tv og gjør konserter for barn. Når det gjelder barne-tv-musikk som sangene fra Byggmester Bob og Kaptein Sabeltann er artistene mindre synlige, men i tilfeller som med Kaptein Sabeltann kan eventyrfiguren jevnlig oppleves, som i forbindelse med familieforestillingene i Kristiansand Dyrepark.

Noen av poengene som knyttes til barnesang innenfor *canzone*-systemet, kan imidlertid inspirere til å se på sjangeren barnemusikk, i utgangspunktet forstått som det konkrete musikalske produktet man kan skaffe seg i form av et opptak, jf. Justdals (2011) definisjon, på en litt annen måte. Når jeg i doktorgradsarbeidet utforsker barnemusikk som sjanger vil jeg støtte meg til Fabbris utsagn om at det han ønsker skal komme fram av panoramaet av sjangerregler er “the necessity for an interdisciplinary approach, so that every custom, musical or not, amongst those forming a genre, is examined with the most appropriate theoretical tools” (Fabbri, 2004, s. 9).

Jeg vil vende blikket mer i retning av konsumpsjonen enn det Fabbri gjør. Jeg vil utforske hvordan fonogrammer tas i bruk og hvordan bruken reguleres i og av barnas nærmeste omgivelser. Hvordan konsumpsjonen foregår posisjoneres dermed ikke bare som noe sjangeren *konnoterer*, men også som noe som *konstituerer* den. Måtene barn og voksne tar fonogrammene i bruk på, oppfattes dermed som en del av sjangeren

barnemusikk, og samtidig som noe som kontinuerlig skaper og opprettholder sjangeren. (Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 1.3.4.) Fabbri beskriver sjanger som noe som “amalgamates complicated relations between composers, performers, audience, critics and organizers, each with their own particular rules” (2004, s. 9), men påpeker likevel at en sjanger som er basert på en “arbitrary agreement between twelve journalists and a record producer” også er en sjanger (ibid.). Sjangeren barnemusikk synes å inneholde kompliserte relasjoner mellom komponister, utøvere, publikum, kritikere og organisatorer, men i avhandlingen tar jeg utgangspunkt i det tilsynelatende mer arbitrære, nemlig hvordan barnemusikk gjøres i barns hverdagsliv. Måten sjangeren utfolder seg på bygger på overenskomster mellom aktørene i feltet, her i form av barn og barnas nære voksne, nærmere bestemt barnehageansatte og foreldre.

1.3 Barnemusikk som barnekultur

Et passende teoretisk grep (jf. Fabbri, 2004) synes i forbindelse med avhandlingens problemstilling å være å posisjonere barns bruk av fonogrammer som *barnekultur*, nærmere bestemt i retning av en definisjon av barnekultur som kultur *av* barn (Mouritsen, 1996; Rasmussen, 2001), som jeg vil utdype nedenfor. Denne posisjoneringen tilbyr et teoretisk rammeverk for å løfte fram barns egen bruk av musikk. Barnemusikk som sjanger posisjoneres med dette videre som en del av dagens mer generelle musikalske barnekultur, som igjen oppfattes som innvevd i barnekultur forøvrig. I sentrum for utforskningen settes musikalske hendelser, definert av Fabbri som “any type of activity performed around any type of event involving sound” (2004, s. 8). I doktorgradsarbeidet vil dette mer spesifikt bli forstått som forløp i tid hvor barn lytter til innspilt musikk, som også inkluderer sosiale kontekster. Selv om en kan oppfatte lytting som en primær måte å forholde seg til musikk på (jf. Elliot, 1995) tar jeg i doktorgradsarbeidet utgangspunkt i Campbells (2010) beskrivelser av barn som aktivt deltakende i musikken, gjennom å bevege seg rytmisk, tromme med hender og fingre, synge til, leke til og så videre. Regler for sjangeren barnemusikk utforskes dermed gjennom hvordan barn anvender fonogrammer, blant annet i betydningen hvordan de deltar i musikken. Samtidig er de voksne med på å regulere barnas musikkbruk gjennom å være konkrete forbilder, lage regler for bruk og stille fonogrammer og avspillingsutstyr til disposisjon. Videre konstitueres sjangerregler gjennom hvordan

barna faktisk tar musikken i bruk og hvordan de snakker om musikken og bruken både med voksne og seg i mellom.

I det følgende vil jeg gjøre kort rede for den mer generelle forståelsen av barnekulturbegrepet som legges til grunn for og anvendes i doktorgradsarbeidet.

1.3.1 Barnekultur som kultur for, med og av barn

Å definere begrepet barnekultur er ikke enkelt. Det tilhører og anvendes innenfor en rekke disipliner, som for eksempel pedagogikk, sosiologi, antropologi og kulturstudier, samtidig som begrepet er i bevegelse over tid (Tuft, Kampmann & Hassel, 2003). I dag er en utbredt forståelse av barnekultur likevel at det dreier seg om kultur *for, med og av* barn (Tuft, Kampmann & Juncker, 2001).⁴ Innenfor musikkpedagogikk, som innenfor mange andre fagfelter, har man kanskje vært mest vant til å tenke på barnekultur som kultur *for* barn, altså som kulturelle objekter produsert og formidlet av voksne for barna (Mouritsen, 1996, 2002; Rasmussen, 2001). I politisk sammenheng kom begrepet på banen på 60- og 70-tallet og denne forståelsen av begrepet holdt seg gjennom 70- og 80-tallet. Barnekulturarbeidere ble dermed forstått som profesjonelle voksne som formidlet kultur. Dette kunne være barnebibliotekarer, enkelte ansatte ved museer, musikere, skuespillere og filmfolk. Forståelsen kan knyttes til en holdning til barn, og til legitimering av pedagogiske organiseringer som er sterkt innskrevet i en utviklingspsykologisk diskurs (Kampmann, 2003). Kampmann skriver: "Omdrejningspunktet for såvel sosialiseringsmæssige som læringsmæssige overvejelser var relateret til, hvad den voksne burde foretage sig for at sikre det enkelte barns optimale udviklingsproces" (ibid., s. 87). Om kulturens plass skriver han videre at den ble forstått "dels i form af eksisterende kulturelle udtryksformer og fænomener, såsom drama, musik, sang og litteratur, som børn skulle bringes i kontakt med, få viden om og selv gøre sig erfaringer med at udøve" (ibid.). Forståelsen innebar, noe skjematisk, at det var den voksne som eide kunnskapen og som skulle formidle den til barna.

Etter hvert vokste det fram en parallell forståelse av barnekultur som la vekt på perspektivet kultur *av* barn, forstått som "de kulturudtryk, børn frembringer i deres egne netværk og relationer" (Rasmussen, 2001, s. 42; se også Mouritsen, 1996, 2002).

⁴ Se også: Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Oslo: Departementet.

Når det gjelder barn i barnehagealder er Jon-Roar Bjørkvolds (1980) doktoravhandling et eksempel på et tidlig arbeid som ser nærmere på barns egen bruk av musikk.

I løpet av 1990-tallet fikk barnekulturbegrepet større utbredelse og fungerer nå som forståelsesramme for barns liv også blant pedagoger og andre voksne i oppdragerroller (Kampmann, 2003, s. 86). I dag er som sagt en utbredt forståelse av barnekultur at den er tredelt, og dreier seg om *både* kultur *for, med* og *av* barn. Avhandlingens tilnærming til barnekultur ligger nærmest en posisjonering av barnekultur som kultur *av* barn. Å se nærmere på dagens musikalske barnekultur i form av hvordan barn anvender fonogrammer, ligger således nært opp til det Beth Juncker (2006) betrakter som en nyere tendens i barnekulturforskningen, nemlig utforskning av spørsmål som dreier seg om hvordan barn tar kulturelle produkter i bruk.

1.3.2 Barn som subjekter

Noe som gjerne holdes fram innenfor barnekulturforskningen er en posisjonering av barn som både subjekter og objekter i eget liv (se for eksempel Juncker, 2003). En slik posisjonering er et premiss for doktorgradsarbeidets utforskning av barns musikkliv, og innebærer at barn gis en stemme når det gjelder å fortelle om egen musikkbruk. Posisjoneringen av barn som subjekter knyttes i dag gjerne til nyere barndomssosiologi, hvor James og Prout står sentralt med sitt fokus på at barn allerede *er* noe, og at barns liv dermed er interessant å utforske i sin egen rett (James & Prout, 2007). Dette står i kontrast til forståelser av barn primært som framtidige voksne, gjerne beskrevet i form av sine mangler (Juncker, 2003; Kampmann, 2003; Mouritsen, 1996). "Forskningen på barns egen kultur, som for alvor tok til på 1970-tallet, var en konsekvens av at man nektet å se på barndommen som en 'mangelsykdom' lenger", skriver Selmer-Olsen (2005, s. 33). En posisjonering av barn som subjekter kan innenfor et antropologisk rammeverk ses som en reaksjon mot at betydningen av barns egne bidrag til sine hverdagers kommunikative, sosialiserende og betydningsskapende prosesser har vært undervurdert (Juncker, 2003). I avhandlingen innebærer dette et steg ut av det tradisjonelt musikkdidaktiske, hvor voksenregulerte mål for barns musikkbeskjeftigelse gjerne er langt framme i bevisstheten. Det som er i fokus er barnas og de voksne i deres nære omgivelers egne meningstilskrivelser knyttet til musikkbruk i hverdagslivet.

Innenfor en barnehagediskurs påpekes at det å se barn som subjekter har konsekvenser for det pedagogisk arbeidet (Bae, s.a.). Barns medvirkning løftes fram og én definisjon er ifølge Bae at:

hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet. En vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha virkning i sosial sammenheng. Det handler altså om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre (Bae, 2006, s. 8).

For forskeren har barns subjektstatus konsekvenser på den måten at det blir et etisk anliggende å løfte fram barnas synspunkter, og å gjøre barnas stemmer synlige i forskningsmessige sammenhenger.

1.3.3 Barnekultur som innvevd i kulturen forøvrig

Et modifierende element med hensyn til barn forstått som subjekter er at selv om barnekultur i doktorgradsarbeidet posisjoneres langt i retning av kultur *av* barn, oppfattes den likevel ikke utelukkende som det som foregår når voksne ikke er til stede. Avhandlingen posisjoneres seg dermed tett opp til nyere barnekulturforskere som kritiserer det de oppfatter er en tendens til å betrakte barnekultur som hypostasert eller avskåret fra voksenkulturen (jf. Ekrem, Tingstad & Johnsen, 2001; Rasmussen, 2001, s. 43). Juncker (2003) sier det på følgende måte: “Barndom er ikke et aflukke, men en integreret del af den samfundsmæssige virkelighed, der omfatter alle aldre, køn, etniciteter, sociale grupper og selvvalgte grupperinger” (ibid., s. 19).

Fra én side sett kan man alltid betegne observerte hendelser som kultur *med* barn, noe som beskrives av Rasmussen som “børn og voksne, der sammen tager kulturteknikker og diverse medier i brug” (Rasmussen, 2001, s. 42; se også Mouritsen 1996, 2002). Strengt tatt menes vel her situasjoner hvor barn og voksne samhandler konkret, men Rasmussens senere forskning peker tydelig i retning av gjensidighet mellom det henholdsvis barn og voksne gjør (se for eksempel Rasmussen (2004), *Børnene i kvarteret – kvarteret i børnene*). For å forstå “alt” samarbeid mellom barn og voksne som kultur *med* barn i videre forstand, må man inkludere for eksempel voksnes innkjøp av avspillingsmedier som så stilles til barnas disposisjon. Når barna tar musikken i bruk, er resultatet et samarbeid mellom voksen og barn.

1.3.4 Barnekultur som performativ

Dagens musikalske barnekultur betraktes i avhandlingen som performativ. Det vil si, den oppfattes ikke her som noe som er gitt en gang for alle, på tross av at begreper som *barnesangtradisjon* og *barnesangskatt* synes å stå sterkt i dagligtalen. Dette innebærer en kontrast til et syn på barnekulturen som et sluttet objekt som overføres fra én generasjon til den neste. Innenfor barnekulturforskning anvender Corsaro (1993, 2005) begrepet *interpretive reproduction*. Begrepet innebærer for det første at barns interaksjon med andre barn produserer kultur, men også at denne produksjonen ikke er direkte imitasjon eller direkte appropriering av voksenverdenen. Approprieringene er derimot kreative, skriver Corsaro (1993), og knytter videre an til Giddens' (1984) påpekning av dualitet i sosiale strukturer: Sosiale systemers strukturer er både "medium and outcome of the social systems they recursively organize" (Giddens, 1984, s. 25).

I doktorgradsarbeidet anlegges et perspektiv på barnekultur som kontinuerlig prosess, hvor gamle og nye stemmer blandes. Prosessen kan beskrives med Bakhtins (1984, 1986) doktrine, her sitert fra Dyndahl (2003), om at "ytringer alltid allerede har innskrevet i seg noe kontekstuellt og sosiokulturelt, samtidig som dette eksisterende stadig reproduseres og reformuleres på produktive måter i dialog med nye stemmer" (ibid., s. 18). Gjennom ofte subtile meningsutvekslinger barna imellom, i tillegg til mellom barn og voksne, skapes og opprettholdes kontinuerlig en musikalsk barnekultur som kan gjenkjennes, men som samtidig stadig endres. Når meningstilskrivelser observeres og konstitueres verbalt i intervjuer er med andre ord disse øyeblikkene "der det skjer". Det er i disse øyeblikkene at musikkens mening skapes og opprettholdes, og meningene er dermed ikke utelukkende resultater av tidligere forhandlinger og overenskomster. Musikkens mening konstitueres gjennom handling og tale. Å si noe er altså ikke "to state something", men "to do something" (Austin, 2007, s. 177).

Musikalsk barnekultur forstås dermed her som kontinuerlige handlinger som bekrefter det bestående og derved opprettholder det, samtidig som kulturen stadig nyskapes ved de samme handlingene. Fra Butlers performativitetsteori låner jeg et poeng i form av at det ikke er snakk om "a singular act, but a repetition and a ritual, which achieves its effect through its naturalization ..." (Butler, 2006, s. xv). Et performativt blikk på barnekultur innebærer altså at det som til enhver tid oppfattes som ("å være")

“barnekultur” er en forestilling om essens som “is manufactured through a sustained set of acts” (ibid.). På et mer detaljert nivå kan det være slik at en sang som synges til gjentatte ganger blir en “syngesang” mens en sang som barna pleier å danse til blir en “dancesang”.

At subjektene ikke er fullstendig frie i sin kontinuerlige skaping av barnekultur, kan utdypes med Bourdieu. Han betrakter felles tradisjon og historie som noe som nærmest holder oss fast og regulerer vår reproduksjon av kultur i felles retning (Bourdieu, 1986/2011). Diskurspsykologien påpeker en liknende tendens til treghet gjennom at våre fortolkningsrepertoarer og hvordan vi dermed tilskriver for eksempel musikkbruk mening, er gitt oss gjennom historien (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992). Et mål for doktorgradsarbeidet er å beskrive et “sustained set of acts” som konstituerer dagens musikalske barnekultur som det den “er”. Fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser som identifiseres i datamaterialet står i et gjensidig konstituerende forhold til barnekulturen. Det vil si, at samtidig som fortolkningsrepertoarer regulerer kulturens utfoldelse, vil fortolkningsrepertoarer konstitueres (skapes og opprettholdes) på bakgrunn av denne utfoldelsen.

1.3.5 Teknologi i barnekultur

I lys av begrepet om en tradisjonell barnesangskatt kan fonogrammer fortsatt beskrives som et relativt nytt medium. Fonogrammer, forstått som innspilt musikk, inntar stadig nye former og er til stede i barns hverdagskultur som cd-plater, musikkfiler på datamaskin og bærbare avspillingsmedier, som del av dataspill og så videre (se for eksempel Bickford, 2011b). Buckingham (2009) peker på at man gjerne har et ambivalent forhold til teknologi i barndomsperspektiv:

Like the idea of childhood itself, technology is often invested with our most intense fears and fantasies. It holds out the promise of a better future, while simultaneously provoking anxieties about a fundamental break with the past (ibid., s. 124).

Videre understreker han fram behov for forskning rettet mot hvordan barn tar medier i bruk, noe sosiokulturelle forskningstilganger kan bidra med. Han skriver:

I suggest that we need to play closer attention to the diverse ways in which children use these media in their everyday lives; but also that we need to situate their use of new media in the context of more wide-ranging social, economic and cultural forces (ibid., s. 125).

I avhandlingen utforskes barns bruk av fonogrammer med et positivt utgangspunkt. Målet er å gjøre en deskriptiv analyse, samtidig som det kontekstuelle perspektivet, som Buckingham oppfordrer til, imøtekommes ved en diskursanalytisk tilnærming til den musikalske barnekulturen.

1.4 Affordanser – musikkens mening i barneperspektiv

I løpet av det seneste drøye tiåret har det vokst fram et forskningsfelt hvor musikk i hverdagsliv settes i fokus. Sentralt på dette feltet er affordansebegrepet. I doktorgradsarbeidet anvendes begrepet som teoretisk fundament og verktøy for å utforske hva musikk “gjør” for eller med mennesker (jf. DeNora, 2000). Dette kan knyttes til barns bruk av fonogrammer gjennom en omskriving av Lilliestams (2009) boktittel: *Hva barn gjør med musikk henger sammen med hva musikken gjør med barna*. En utdypning av affordansebegrepets relevans i barnekulturell sammenheng, kan gjøres ved å gå veien om Campbells (2010) tidligere nevnte etnografisk orienterte forskningsarbeid rettet mot musikk i barns hverdagsliv.

Campbell knytter musikkens mening i barneperspektiv til dens konkrete funksjon, og påpeker at for barn er det nettopp musikkens funksjoner som gir den mening (ibid., s. 226). I et affordanseperspektiv kan en se musikkens mening som en empirisk og variabel størrelse, som avhenger både av hvem som lytter, musikken som anvendes og situasjonen musikken anvendes i (DeNora, 2000; Ruud, 2008, 2010). I Rasmussen og Mikkelsens (2008) utforsking av barns steder, herunder barnas lek med vann, vektlegges nettopp barns egen opplevelse av mening. De skriver: “Det er kun mulig å forstå børnenes engagement og optagethed af vandet, stedet, hinanden, hvis man antager, at deres handlinger og gøremål opleves meningsfuldt” (ibid., s. 3). I doktorgradsarbeidet overføres dette til musikkens domene. Jeg utforsker barnas engasjement og opptatthet av musikken, for på denne måten bedre å forstå deres opplevelse av meningsfylde. Jeg anvender dermed som premiss at dersom barna ikke hadde funnet musikken de lytter til i en gitt situasjon meningsfull, ville de ikke engasjert seg. Affordansebegrepet gir mulighet til å utforske meningsfylden nærmere, i form av *hva* musikk tilbyr eller innbyr barn til (DeNora, 2000; Ruud, 2008, 2010). Som jeg var inne på tidligere utforskes dette gjennom hvordan barna tar musikken i bruk, e.g.

hvordan de approprierer den (jf. DeNora, 2000), og hvordan barn og voksne tilskriver musikken mening verbalt.

1.5 Barnekultur som diskursiv formasjon

Diskursanalyse kan betraktes som et rammeverk man legger oppå virkeligheten nettopp for å si at man alltid forstår “virkeligheten” gjennom mer eller mindre bestemte rammeverk. I en keynote med tittelen *At the margins? Discourse analysis and qualitative research*, skriver Cheek: “Discourse analysis is a qualitative research approach that offers the potential to challenge our thinking about aspects” (2004, s. 1140). I avhandlingen anvendes diskursanalyse som et redskap for å ta et skritt tilbake fra etablerte forståelser og oppfatninger av musikalsk barnekultur.

For å beskrive den musikalske barnekulturen i utfoldelse har jeg som analytisk grep valgt å betrakte den som en diskursiv formasjon. Nerland (2003) skriver i sin doktoravhandling om hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning:

[A]lt læreren foretar seg i den praktiske undervisningen [kan] betraktes som iscenesettelse av diskurser – fra verbale instruksjoner til bruk av musikalske eksempler, fortellinger fra yrkeslivet, plassering av seg selv i forhold til studenten, valg og bruk av repertoar og undervisningsmateriell, form og anledning for inngripen i spill, etc. (ibid., s. 45).

Nerland begrunner dette ved å vise til Foucaults (1972) diskursbegrep hvor diskurs beskrives som “et sett utsagn som stammer fra samme ‘tilblivelsessystem’ eller ‘diskursive formasjon’, der ethvert utsagn er knyttet til et omkringliggende felt av andre utsagn, praksiser, hjelpemidler og institusjoner” (Nerland, 2003, s. 45). Videre siterer hun Schaanning og skriver at “[e]t utsagn innebærer nødvendigvis en iscenesettelse, idet ‘utsagnet setter et helt assosiasjonsfelt i verk når det utsies’” (Schaanning, 1997, s. 188, sitert i Nerland, 2003, s. 45).

På liknende måte, men altså i et barnekulturelt heller enn et direkte musikkpedagogisk perspektiv, betraktes i avhandlingen alt barn og voksne foretar seg i forbindelse med bruk av fonogrammer som iscenesettelser av diskurser. Utsagnene, for eksempel et barns hopping med fektebevegelser til en bestemt Kaptein Sabeltann-sang, setter hele assosiasjonsfelt i verk, både hos andre barn og hos voksne. Man kan anta at før hoppingen starter har musikken satt assosiasjonsfelter i verk hos det hoppende barnet.

Slike og liknende utsagn forstås som tilknyttet samme tilblivelsessystem eller diskursive formasjon, nemlig dagens musikalske barnekultur, bestående av handlinger, holdninger og verdier knyttet til barns bruk av musikk. Noe som også “blir til” i samme tilblivelsessystem, og som er i fokus i denne avhandlingen, er konstitueringer av musikkens affordanser.

Den diskursive formasjonen “dagens musikalske barnekultur” oppfattes her som noe som framstår som en helhet på grunn av dens “regularity in dispersion” (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105, med henvisning til Foucault). Som Nerlands beskrivelser ovenfor vitner om, er en diskursiv formasjon ikke “unified either in the logical coherence of its elements, or in the apriori of a transcendental subject, or in a meaning-giving subject à la Husserl, or in the unity of an experience” (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Det er “the dispersion itself” som er “the principle of unity” (ibid.). Videre understreker Laclau og Mouffe at dette ikke uttrykker et underliggende prinsipp utenfor seg selv, men at det konstituerer en konfigurasjon:

This ensemble is not the expression of any underlying principle external to itself – it cannot, for instance, be apprehended either by a hermeneutic reading or by a structuralist combinatorial – but it constitutes a configuration, which in certain contexts of exteriority can be *signified* as a totality (ibid., s. 106).

Den musikalske barnekulturen med fonogrammer som omdreiningspunkt, forstått som diskursiv formasjon, beskrives i avhandlingen med utgangspunkt i det som synes å konstituere denne enheten på bakgrunn av det empiriske materialet.

1.6 Fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner

To svært sentrale begrep, som i avhandlingen anvendes som analysekategorier, er fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner. Et fortolkningsrepertoar defineres som sagt som “a lexicon or register of terms and metaphors drawn upon to characterize and evaluate actions and events” (Potter & Wetherell, 1987, s. 138). I doktorgradsarbeidet løftes repertoarer fram, med musikkens affordanser som linse. Edley (2001) påpeker at hovedpoenget med fortolkningsrepertoarer er at de er “relatively coherent ways of talking about objects and events in the world” (ibid., s. 198). I diskursanalytiske termer er de samtals byggestener, som hektes sammen på ulike måter i hverdagslig sosial interaksjon. Når mennesker snakker sammen anvender de altså termer som er gitt dem

gjennom historien (jf. Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992). Selv om samtaler oppfattes som “made up of a patchwork of ‘quotations’ from various interpretative repertoires”, er det imidlertid så å si umulig å si hvordan en konversasjon vil forløpe og hvor den vil ende (Edley, 2001, s. 198).

Når det gjelder subjektposisjoner definerer Edley dem som “‘locations’ within a conversation” (ibid., s. 210), og skriver, som nevnt, videre at: “They are the identities made relevant by specific ways of talking” (ibid.). Hvert fortolkningsrepertoar tilbyr en korresponderende subjektposisjon (ibid., s. 222). Hvem vi til enhver tid definerer at vi er, henger sammen med tilgjengelige tekster. I doktorgradsarbeidet dreier denne analysekategorien seg om å utforske hvilke subjektposisjoner som stilles til disposisjon for barna og hvilke de inntar. Det samme gjelder for barnehageansatte og foreldre.

Bak denne forståelsen ligger et teoretisk fundament som innebærer en forståelse av subjektivitetens natur som “restless, incomplete and distributed” (Wetherell & Edley 1999, s. 342). Når vi forstår oss selv ved hjelp av sosiale kategorier føles dette som autentisk selvproduksjon. Imidlertid er kategoriene vi anvender for å etablere oss selv som karakter alltid først sosiale, deretter personlige, skriver Wetherell og Edley. Nettopp fordi vi anvender ressursene som allerede finnes er det ofte slik at: “An external voice from without is thus misrepresented as a voice from within” (ibid., 1999, s. 343).

Fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner vil virke gjensidig konstituerende på hverandre. Dette kan for eksempel sies med Barthes (1993) som posisjonerer mennesker som både “the masters and the slaves of language” og Billig (1991) som påpeker at mennesker både er “the products and the producers of discourse”, slik Edley (2001, s. 190) løfter fram. Med dette forsøker kritisk diskurspsykologi å fange det paradoksale forholdet mellom diskurs og det talende subjektet, skriver han videre (ibid.).

Nok en kompliserende faktor i et diskursorientert perspektiv er forholdet mellom ord og handling. Den diskurspsykologiske retningen jeg her støtter meg til påpeker at språket selv er en form for praksis. Språket anvendes altså til å *gjøre* ting (jf. Austin, 2007), slik jeg var inne på tidligere. Skillet mellom ord og handling bryter dermed langt på vei sammen. Dette innebærer ikke bare at å si noe er å gjøre noe, men også at å gjøre noe kan være å si noe: Mening kan tilskrives verbalt og gjennom andre former for utsagn

(Edley, 2001). Dette gjelder også musikk, og kan foregå i form av måtene musikk tas i bruk på, hvordan man deltar i musikken og i form av verbalspråklige ytringer knyttet til musikk og musikkbruk.

Edley argumenterer videre for at et skille mellom et materielt og symbolsk “område” bryter sammen, på liknende måte som dikotomien ord – handling. På dette punktet henviser han til Barthes (1973) og løfter fram at det for eksempel er nettopp en bils sterke mytiske kvaliteter knyttet til status og makt som gjør den interessant både å eie og å stjele. Bilen er dermed ikke forstått som et objektivt objekt, men objektet er uunngåelig konstruert innenfor det samme moralsk-juridiske rammeverket (jf. Foucault, 1977) som handlingen/hendelsen at den stjeles (Edley, 2001, s. 192). På tilsvarende måter tilskrives musikken mening i relasjon til en form for mytiske kvaliteter (jf. Barthes, 1973), som er konstruert innefor et rammeverk som består av tilgjengelige måter å tenke om barn og musikk på.

Dyndahl skriver at det kan “hevdes at diskursperspektivet tendensielt fører interessen fra meningsutveksling til meningsproduksjon” (2002, s. 150). Potter og Wetherell (1987) løfter fram diskursenes konsekvenser som et sentralt poeng ved deres tilnærming. I avhandlingen videreføres dette i form av å rette fokus mot konsekvenser av tilgjengelige fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner. Sentralt står dermed å utforske hvordan musikk har mening i barnekulturelt perspektiv, og fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner er valgt som faste punkter for analysene.

1.7 Et skifte av subjektposisjon som inspirasjon til doktorgradsarbeidet

1.7.1 Musikkpedagog

En side ved bakgrunnen for doktorgradsarbeidet er mitt eget møte med fløyteelever i korps og musikkskole. I rollen som student og nyutdannet musikkpedagog hadde jeg verdifull musikkhistorisk, pedagogisk, didaktisk og metodisk ballast. Jeg oppfattet det som et sentralt poeng å ta utgangspunkt i eleven og hennes kunnskaper, for så å anvende mine kunnskaper både om musikk og det å undervise i musikk til å hjelpe eleven framover på instrumentet. Likevel var det noe som manglet i repertoaret over måter å forstå eleven på.

Å ta i bruk elevenes musikalske bakgrunner innebar utfordringer. For eksempel inneholdt begynnerbøker ofte sanger av i *The Beatles* eller andre band, og man kunne få inntrykk av at disse sangene skulle dekke noe av behovet for kjent musikk for eleven. I praksis var imidlertid *The Beatles* like ukjent for mange av elevene som Beethoven eller Bach. Mitt eget barnesangrepertoar – som kunne være felles med medstudenter og kolleger – ble fort for kjedelig for instrumentalelevne, mens min generasjons ungdomsmusikk – som *Bobbysocks* og *Carola* – var like lite anvendelig i betydningen “kjent stoff” som forrige generasjons og tidligere århundrer musikk. Jeg opplevde at eleven og jeg manglet et felles repertoar som kunne gi en felles musikalsk plattform. Nysgjerrigheten overfor hva som kan regnes som dagens barn sitt repertoar ble dermed vekket.

1.7.2 Mor

En annen og mer personlig bakgrunn for avhandlingen er interessen for barns hverdagsmusikk, som i særlig grad ble vekket da jeg selv ble mor. I denne for meg nye rollen sto plutselig andre ting på spill enn for Musikkpedagogen. Å utvikle barnets musikalske evner var ikke lenger det som “naturlig” sto i sentrum for samhandlingen mellom barnet og meg selv. Som mor var min subjektposisjon innvevd i andre diskurser enn de musikkpedagogiske. Fokuset dreide mot å skape et godt barneliv, i hele dets bredde. Den emosjonelle tilknytningen til eget barn var selvfølgelig også en ganske annen enn den til eleven. Samtidig kunne jeg ikke kaste min musikkpedagogiske ballast overbord. Jeg var *både* Mor og Musikkpedagog, noe som innebar at jeg var en mor med spesielt stor interesse for musikk. Wetlesen (2000) påpeker at foreldre i dag har mange valg og Mouritsen (1996) løfter fram refleksjonen som noe som i særlig grad kjennetegner dagens foreldre. For min del hadde jeg mulighet til å oppdra barnet til å spille selv, og gjennom miljøene jeg kjente kunne jeg tilby muligheter innenfor musikk som relativt få barn har tilgang til. Selv om dette kunne anses som et gode, ble interessen i sterk grad vekket for en annen verdifull side ved musikk og musikkbruk, nemlig hvordan musikk bidrar i barns hverdagsliv, utenfor de musikkpedagogiske arenaene, og hvordan barna selv bruker musikk.

1.7.3 Et foreldresosiologisk utgangspunkt

I begge subjektposisjoner – Musikkpedagog og Mor – manglet jeg kunnskaper og refleksjonsverktøy. Selve skiftet av subjektposisjon innebar en opplevelse av at ulike

diskurser settes i spill på bakgrunn av hvilken subjektposisjon man inntar. På noen måter kunne opplevelsen sammenliknes med sosiologen Dorothy Smith sin beskrivelse av hvordan hun selv som kvinne, mor og sosiolog ikke kunne se sammenhenger mellom den sosiologien hun underviste og arbeidet hennes hjemme: "I could not see my work at home in relation to the sociology I taught, in part, of course, because that sociology had almost nothing to say about it" (Smith, 2005, s. 11). På liknende måte hadde musikkpedagogikken lite å si om mitt hverdagsliv med barn. Dermed var det interessant for meg å gjennomføre en undersøkelse i retning av en musikk sosiologi for foreldre, som søker å utforske og beskrive musikkbruk på måter som er relevante for barns hverdagsliv.

Et premiss for Smith (2005) er at etnografisk forskning bør si noe om hvordan diskurser fungerer og hvilke konsekvenser de har for individene.⁵ Målet for avhandlingen er i tråd med dette ikke å rekonstituere "store" diskurser om musikk og mening eller barns musikalske utvikling, men å komme fram til et galleri av fortolkningsrepertoarer som viser hvilke fortolkningsressurser som er tilgjengelig for mennesker i deres hverdager i forbindelse med musikkbruk, hvordan fortolkningsrepertoarene anvendes og hvilke konsekvenser de har for barns musikalske utfoldelse.

Som Griffith og Smiths (2005) og Griffiths (2006) undersøkelser viser, kan det for eksempel være store forskjeller mellom henholdsvis skolens og mødres fortolkningsrepertoarer for handlinger som er av betydning for begge parter, sterkt knyttet til hjemmets og institusjonens samarbeid om barna. Ved å inkludere både barnehager og hjem i doktorgradsarbeidet ville for det første en bredere beskrivelse av musikalsk barnekultur være tilgjengelig, og jeg ville videre kunne få øye på flere fortolkningsrepertoarer, i og med at tilgjengelige repertoarer varierer med subjektposisjon (jf. Jørgensen & Phillips, 1999). Avhandlingen dreier seg ikke eksplisitt om samarbeid mellom barnehage og hjem, men i et barneperspektiv vil de to arenaene likevel sammen bidra til å gjøre fortolkningsrepertoarer for musikk og musikkbruk tilgjengelige for barnet.

Sentralt i forskningstilgangen Smith (2005) beskriver som *institutional ethnography* står hvordan subjekters liv "gjøres" (se også Widerberg, 2001 og Fangen, 2004). Smith tar

⁵ For konkrete eksempler, se Griffith, A. I. & Smith, D. (2005) *Mothering for schooling* og Griffith, A. I. (2006) *Constructing single parent families for schooling: Discovering an institutional discourse*.

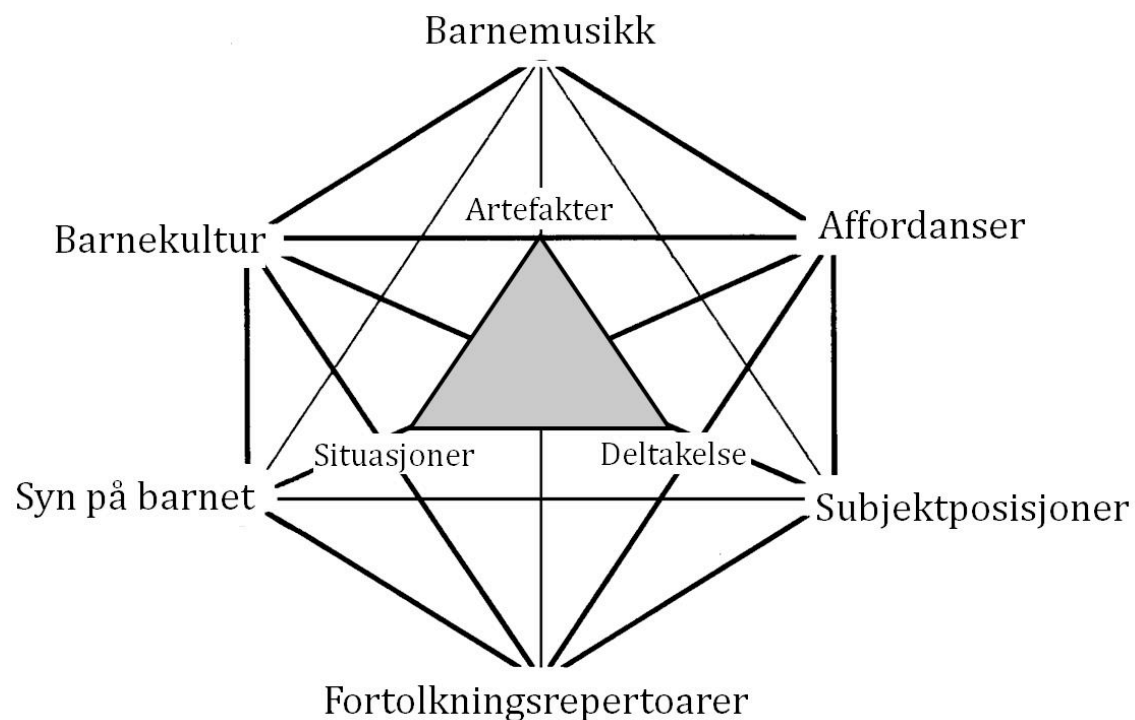
utgangspunkt i individers kroppsliggjorte kunnskaper og erfaringer og anlegger dermed en etnografisk tilnærming til diskurs, som samtidig inkluderer en forståelse av menneskelige handlinger som konstituerende for diskursen. Institusjonell etnografi var en inspirasjon for doktorgradsarbeidet i en tidlig fase.

Overordnet sett har avhandlingen en metodologisk innretning som kombinerer en etnografisk tilnærming med diskursanalyse. For å besvare forskningsspørsmålene som i sin tur skal belyse avhandlingens problemstilling, beskrives et utsnitt av dagens barns musikalske hverdagsliv, med fonogrammer som omdreiningspunkt. Dette gjøres i form av en tykk beskrivelse (Denzin & Lincoln, 2005a; Geertz, 1973). På bakgrunn av en preliminær analyse av datamaterialet ble det valgt tre kategorier for å ordne materialet og klargjøre det for videre analyse av fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner. Disse kategoriene var tilstedeværende *artefakter*, hvilke *hverdagslivssituasjoner* musikkbruken inngikk i og *hvordan barna deltok* i musikken. Analysen er dermed spunnet rundt disse tre kategoriene, i tillegg til fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner. Hver av disse fire kategoriene bidrar til sammen til en tykk beskrivelse (Denzin & Lincoln, 2005a, 2011; Geertz, 1973).

En tykk beskrivelse framkommer nettopp ved å anvende flere "linser" (Ellingson, 2009, 2011). Dette er en postmoderne form for triangulering, hvor hensikten ikke er å anvende flere metoder til å belyse ett fiksert punkt. *Krystallen* anvendes dermed som metafor i stedet for en trekant. "Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, and arrays casting off in different directions. What we see depends on our angle of repose", skriver Richardson (2005, s. 963). Forskerens rolle er å sy sammen biter av "virkeligheten", som er bevegelige og i stadig endring, til en helhet som kan presenteres. Denzin og Lincoln (2011) beskriver forskeren som gjør dette arbeidet som en *bricoleur* og *maker of quilts*, altså "a person who assembles images into montages" (ibid., s. 4). I doktorgradsarbeidet konkretiseres krystallmetaforen ved at det anvendes flere strategier for generering av empirisk materiale, videre ved at det anvendes flere analysemåter og nivåer i analysen, i tillegg til at teori anvendes strategisk for å belyse det empiriske materialet. I tråd med avhandlingens problemstilling rettes hovedfokus mot fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner. De tre andre "sidene" i krystallen (tilstedeværende artefakter, hverdagslivssituasjoner hvor musikk inngår og barnas deltakelse i musikken) har

dermed en dobbel funksjon, siden de både i seg selv er deler av den tykke beskrivelsen som her presenteres og samtidig anvendes som utgangspunkter for å skrive fram fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner. Gjennomgående for analysen og knyttet til samtlige kategorier er affordansebegrepet (DeNora, 2000).

Figuren nedenfor er et resultat av doktorgradsarbeidet og visualiserer utforskningen av barns bruk av musikk som er gjennomført. Krystallmetaforen er anvendt som inspirasjon og figuren viser at barns bruk av musikk belyses fra flere vinkler, som får krystallen til å skinne på ulike måter. Til sammen gir dette en tykk beskrivelse av barns musikalske hverdagskultur (jf. Richardson, 2000, 2005):



Figur 1: Krystall for utforskning av barns bruk av musikk

Et valg jeg har tatt er at fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner anvendes som de primære analysekategoriene, i tråd med avhandlingens problemstilling.

1.8 Posisjonering av avhandlingen og potensielle bidrag

Som musikkvitenskap bidrar avhandlingen først og fremst med en deskriptiv tilnærming til barns musikalske hverdagsliv. Den utvider dermed eksisterende kunnskaper om barn i barnehagealder og musikk, i form av å se nærmere på hvordan sjangeren barnemusikk utfolder seg og konstitueres. Avhandlingen kan herunder posisjoneres som barnekulturforskning, med enkelte interesser som er sammenfallende med medieforskningen innenfor dette området, siden det som utforskes kan beskrives som konsumpsjon av musikk. Med utforskning av deltakernes konstitueringer av musikkens affordanser som sentralt poeng, knytter doktorgradsarbeidet seg i tillegg til feltet *music in everyday life*.

Fokuset på mening i barnekulturperspektiv, sett i sammenheng med en kombinasjon av etnografi og diskursanalyse som metode, synliggjør videre en tilknytning til en *cultural studies*-tradisjon innenfor musikkvitenskap og musikkpedagogikk. Det samme gjør avhandlingens forståelse av kultur som “ordinary” (Williams, 1958/1989) og ikke som “the study of perfection” (Arnold, 1869/2006), jf. Dyndahl og Ellefsen (2011). “Culture is concerned with questions of shared social meanings, that is, the various ways we make sense of the world”, skriver Barker (2003, s. 7). I diskurspsykologisk lys er det kulturens *common sense*, som dermed utforskes, nemlig “the beliefs, values and practices of a given society or culture” (Edley, 2001, s. 203).

I musikkpedagogisk sammenheng gjør de etnografiske og diskursanalytiske tilnærmingene som her anvendes at avhandlingen har likhetstrekk med arbeidene til for eksempel Monica Lindgren (2006), Monika Nerland (2003), Tiri Bergesen Schei (2007) og Johan Söderman (2007). En forskjell er imidlertid at de fire nevnte arbeidene utforsker institusjonaliserte og profesjonaliserte musikkpraksiser, som høyere musikkutdanning, skolen og hiphop-kultur, mens den foreliggende avhandlingen legger større vekt på musikkbruk av uformell karakter, selv om en stor del av det empiriske datamaterialet er generert i barnehager, som er en profesjonell arena som også ivaretar musikkens område, jf. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). En annen forskjell er denne avhandlingens utvalg av deltakere, som er barnehagebarn, -ansatte og foreldre, som både i alder og subjektposisjoner forøvrig skiller seg fra deltakerne i arbeidene nevnt ovenfor. Dersom dette arbeidet videreføres i form av å sammenlikne eller utvikle mer konkrete

musikkpedagogiske arbeidsmetoder, vil arbeidet kunne ha større likhetstrekk med Söderman (2007) og dessuten Lucy Greens (2002, 2008) arbeider. Dette faller imidlertid utenfor avhandlingens rammer.

I doktorgradsarbeidet løftes deltakernes egne konstitueringer av mening og legitimeringer av musikk i barnas hverdagsliv fram (jf. Clarke, Dibben & Pitts, 2010). Gjennom dette har arbeidet tilknytninger til feltet *the sociology of music education*. Avhandlingen beskriver en side ved barns musikalske liv som videre bidrar til kunnskapene om hva barn kan og hvilke musikalske omgangsformer de kjenner også idet de begynner på skolen. I hovedsak fokuseres her imidlertid en musikkpedagogisk arena som har lett for å bli glemt, nemlig barnehagen.

Innenfor en barnehagediskurs kan avhandlingen gi et bidrag til arbeid på tvers av fagområder, slik de nye *Nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2012) legger opp til gjennom kunnskapsområder. Avhandlingen kan dermed leses som et bidrag til et tverrfaglig engasjement for barns meningsfulle hverdager og barndommer. Innenfor de musikalske og estetiske fagene har man kanskje tatt musikkens rolle og positive funksjoner i barns hverdager for gitt og glemt argumentasjon som kommuniserer musikkens og de estetiske fagenes viktige bidrag til barns liv. Avhandlingen vil kunne bidra med forskningsbaserte kunnskaper som slike argumenter kan springe ut av. I motsatt retning har musikkpedagogikken kanskje ikke i tilstrekkelig grad tatt innover seg forskning og kunnskap som vedrører barn, deres oppvekst og oppvekstvilkår generelt. Dette gjelder kanskje særlig for barn under skolealder, som i stor grad faller utenfor de rent musikkpedagogiske utdanningene. I doktorgradsarbeidet forsøker jeg å føre disse perspektivene sammen.

1.9 Avhandlingens oppbygning

I kapittel 1 har jeg presentert doktorgradsarbeidets problemfelt, problemstilling og mål. I forbindelse med utdypninger av dette er relevante teoretiske perspektiver kort presentert. Foruten posisjoneringen av doktorgradsarbeidet som gjøres gjennom hele innledningen, er en oppsummerende posisjonering gjort til slutt. Her antyder jeg i tillegg avhandlingens potensielle bidrag.

Kapittel 2 er en presentasjon av barns hverdagsbruk av musikk basert på tidligere forskning. Med utgangspunkt i etnografiske og musikkpedagogiske forskningsblikk viser framstillingen noen linjer i forskningen, samtidig som kapitlet gir teoretisk bakteppe for avhandlingens analyser av barns musikkbruk og fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser. Denne måten å framstille tidligere forskning på er inspirert av Wetherell og Potters (1992) oppfordring til å presentere en *pretekst*, som gir et riss av mulige fortolkningsrepertoarer i en kultur. Gjennom kapitlet posisjoneres avhandlingen i forhold til tidligere forskning på barns bruk av musikk og til slutt oppsummeres avhandlingens potensielle bidrag til dette forskningsfeltet.

Kapittel 3 dreier seg om å risse opp et tilsvarende teoretisk mulighetsfelt for barns subjektposisjoner. Dette kapitlet har som underliggende hensikt å destabilisere et mulig ubevisst blikk på barnet som en "naturlig" kategori, og framheve barnet selv, så vel som de voksnes forståelse av barn og barndom, som "kulturell" konstituert.

Barndomsforskning danner utgangspunkt for beskrivelsene, og synene på barnet som presenteres er i hovedsak hentet fra barndomssosiologi.

I kapittel 4 presenteres og utdypes affordansebegrepet som teoretisk rammeverk og verktøy for analyse av barns musikkbruk.

Kapittel 5 står i en mellomposisjon mellom teori og metode. Metodologiske og epistemologiske refleksjoner føres her i en redegjørelse for avhandlingens sosialkonstruktivistiske grunnlag, noe som videreføres i avhandlingens diskursanalytiske tilnærming, herunder anvendelse av fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som analysekategorier. I kapittel 5 gjøres det også rede for analysekategorier relevante for barnas multimodale musikkbeskjeftigelse, samt utfordringer ved å sammenstille de ulike teoretiske og metodologiske tilnærmingene.

I kapittel 6 står de etnografiske og naturalistiske tilnærmingene til barnekultur anvendt i doktorgradsarbeidet i forgrunnen. Kapitlet inneholder redegjørelse for gangen i feltarbeidet og refleksjoner gjort underveis i arbeidet i forbindelse med planlegging, gjennomføring og analyse.

I kapittel 7, kapittel 8 og kapittel 9 presenteres analyser av det empiriske materialet med utgangspunkt i henholdsvis tilstedeværende artefakter og rommene musikkbruken foregår i (kapittel 7), hverdagslivssituasjonene musikken inngår i (kapittel 8) og barnas

deltakelse i musikken (kapittel 9). Gjennom dette gis en tykk beskrivelse av dagens musikalske barnekultur med fonogrammer som omdreiningspunkt. I samtlige analysekapitler skrives fortolkningsrepertoarer fram underveis, med musikkens affordanser som klangbunn. Disse tre kapitlene har videre som funksjon å berede grunnen for en ytterligere utdypning av den avsluttende siden i krystallen (jf. Denzin & Lincoln, 2005a, 2011; Richardson, 2000, 2005), nemlig den musikalske barnekulturens fortolkningsrepertoarer for musikk og tilgjengelige subjektposisjoner.

Kapittel 10 og 11 inneholder en utdypende og avsluttende diskusjon av henholdsvis fortolkningsrepertoarer for musikk i affordanseperspektiv og tilgjengelige subjektposisjoner. I disse to kapitlene, samt i kapittel 12, oppsummeres barnemusikk som sjanger og konsekvenser av fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner for barns musikalske utfoldelse diskuteres. Videre ses doktoravhandlingens bidrag til feltet i lys av funnene og tidligere forskning. Både utfordringer, som "blinde flekker", og videre forskning tas opp mot slutten av avhandlingen.

2 Barn og hverdagsmusikk i tidlige forskning

Selv om studier av musikk og barndom har lang historie, kan feltet oppfattes som uregelmessig og ujevnt (Bickford, 2006; Minks, 2002), og temaet musikk og barndom framstår som marginalt innenfor musikkvitenskap (se for eksempel Bickford, 2006). Barrett (2009) og Young og Addessi (2010) påpeker imidlertid at det synes å være økende interesse for forskning på barns hverdagsliv, noe sistnevnte setter i sammenheng med en økende interesse for forskning på tidlig barndom generelt i europeisk sammenheng. Antall publikasjoner om emnet barn og musikk i hverdagssammenhenger synes å være økende, selv om feltet stadig oppfattes å være i emning (ibid.).

Avhandlingen som helhet henter perspektiver fra flere forskningsfelter, som for eksempel forskning på barnekultur, *music in everyday life* og diskursanalyse (jf. kapittel 1). I inneværende kapittel velger jeg imidlertid å skyve forskning i retning av barns egen bruk av musikk i forgrunnen. Formålet med kapitlet er både å relatere doktorgradsarbeidet til annen forskning på barns bruk av musikk, i særdeleshet forskning rundt barns bruk av musikk i hverdagsliv, og samtidig å dekke avhandlingens behov for teoretiske perspektiver på barn og musikk med barnekulturelt tilsnitt. Perspektivene som presenteres er til dels deler av min teoretiske forforståelse av tematikken. De presenterte perspektivene danner dermed bakgrunn for doktorgradsarbeidets design, samt for analyse av det empiriske datamaterialet generert som del av dette arbeidet. Kapitlet skal ikke forstås som en fullstendig gjennomgang av tidligere forskning på barns bruk av musikk i hverdagssammenhenger. Det som legges fram er et nokså bredt blikk på forskning som synes relevant for doktorgradsarbeidet. Dette er forskning som tangerer avhandlingens tematikk, har inspirert arbeidet, og ikke minst, forskning som har kommet til underveis i doktorgradsarbeidet, som kan informere analyser og resultater.

I dette kapitlet vil jeg først presentere noen sentrale arbeider og retninger innenfor svært tidlig forskning på musikk og barndom. Deretter vil jeg med utgangspunkt i nordisk forskning på feltet beskrive noen for avhandlingen sentrale sider ved de seneste årenes forskningsbidrag, både i nordisk og internasjonal sammenheng. Mot slutten av kapitlet vil jeg framheve forskning som retter seg spesielt mot musikk, barndom og

teknologi. Gjennom teksten vil jeg posisjonere doktorgradsarbeidet i forhold til både eksisterende kunnskaper og kunnskapsbehov som løftes fram av forskere på feltet, og kapitlet avsluttes med en oppsummering av avhandlingens potensielle bidrag til innsikt i barns bruk av musikk, forstått som tematikk relevant både innenfor et barnekulturelt og musikkpedagogisk forskningsfelt.

2.1 Hva barn faktisk gjør med musikk

Som del av en historisk gjennomgang av forskning på barns liv i barnekulturell retning framheves gjerne Åse Enerstvedt i nordisk sammenheng. Hun regnes som en av de aller første som tok barns egen kulturskaping på alvor her i Norge (Ekrem et al., 2001). For eksempel har Enerstvedts bok *Kongen over gata* (1971) bidratt til denne statusen. I internasjonal sammenheng nevnes Iona og Peter Opies (se for eksempel Opie & Opie, 1969) arbeider om barns lek innenfor folkloristikk (Ekrem et al., 2001; Marsh, 2008; Minks, 2002). Deres perspektiver på barns egen kultur, forstått som noe som foregår i en egen miniatyrverden, representerte i sin tid noe nytt, i likhet med Enerstvedts forskning. Selv begrunner Opie og Opie viktigheten av sitt arbeid slik:

During the past fifty years shelf-loads of books have been written instructing children in the games they ought to play, and some even instructing adults on how to instruct children in the games they ought to play, but few attempts have been made to record the games children in fact play (1969, s. v).

Opie og Opie beskriver altså leker barn faktisk leker, i motsetning til å instruere barn og voksne i leker de *burde* leke. Boken inneholder beskrivelser av 11 ulike kategorier lek; *chasing games, catching games, seeking games, hunting games, racing games, duelling games, exerting games, daring games, guessing games, acting games* og *pretending games*.⁶ Deres bidrag utvidet kunnskapene om barns lek, selv om de i ettertid kritiseres for å være for romantiserende (se for eksempel Ekrem et al., 2001). Det å interessere seg for barns blikk, å se verden i "barnehøyde" (jf. Juncker, 2001) står imidlertid fortsatt sentralt innenfor barnekulturforskningen.

I sin historiske gjennomgang av etnomusikologisk forskning på barn og musikk går Minks (2002) enda lenger tilbake i tid og nevner blant andre Newells (1884) samling *Games and songs of American children*. Newell var en av initiativtakerne til *The American*

⁶ For en fylldigere beskrivelse, se Opie & Opie (1969).

Folklore Society, og delte med Franz Boas et ønske om å studere feltdata, som motsats til å utføre forskning i form av “armchair theories” (Minks, 2002, s. 381).

Gjennom å samle datamateriale i New York City, hvor han hadde åpnet en privatskole noen år tidligere, tilhører Newell en gren av forskning på barn og musikk som oppfattet kategorien “barn” ubevisst som “white, Western, urban child”, påpeker Minks (ibid.). Liknende kritikk kan rettes mot deler av dagens barnekulturforskning (jf. Young, 2009b), men samtidig synes det å være sensitivitet for at det vestlige blikket på barndom og barnekultur er et situert blikk, som ikke nødvendigvis har global gyldighet (se for eksempel Woodhead (2007) som påpeker at barns behov er kulturelle konstruksjoner). Som jeg kommer tilbake til i kapittel 3, har doktorgradsarbeidet nokså bred tilnærming til barn som kulturell kategori, selv om perspektivet ikke er direkte flerkulturelt. Arenaer for generering av empirisk materiale ble i utgangspunktet valgt med tanke på å kunne få innblikk i flerkulturelle dimensjoner i dagens norske musikalske barnekultur, slik den utfolder seg i barnehager og i familier (se kapittel 6). Utvalget barn ble imidlertid avgrenset gjennom hvilke av barna som anvendte fonogrammer i barnehagene, noe som viste seg å bidra til å snevre inn utvalget til etnisk nordiske barn. Dette er interessant i seg selv og vil tas opp i avhandlingens metodekapittel og avsluttende diskusjon (henholdsvis kapittel 6 og 12).

2.1.1 Kunst og pedagogikk

En annen gren av etnomusikologien er ifølge Minks den som kan karakteriseres som å være innenfor et “enculturative paradigm” (Minks, 2002, s. 385). Hun beskriver dette som et paradigme av forskjellighet (*difference*), hvor sosialisering inn i bestemte musikkulturelle normer står i forgrunnen. Det fokuseres dermed på det imiterende og reproduserende i barns lek. Innenfor denne retningen oppfattes ikke barndom som en totalt separat kategori, men heller som “part of the particular adult music culture to which the children belong” (ibid.). Minks løfter fram John Blackings arbeider blant vendaene i Sør-Afrika som den mest kjente innenfor dette paradigmet (se for eksempel Blacking, 1973). Imidlertid gis Alice Fletcher (1888) posisjon som pioneren på området på bakgrunn av arbeidene hun gjorde så tidlig som på 1880-tallet, som dreide seg om barns liv hos Omaha-indianerne (Minks, 2002).

I tilknytning til en slik retning løfter Kok og Boynton (2006) mer spesifikt fram pedagogenes interesse for musikk i barns liv og skriver: “Music associated with children

and adolescents has traditionally been the domain of ethnographers and pedagogues interested primarily in the cultural and educational aspects of living musical traditions as practiced by the young” (ibid., s. ix). I doktorgradsarbeidet settes som tidligere nevnt barns bruk av fonogrammer inn i en barnekulturell forskningsdiskurs, som fokuserer kultur *av* barn (se kapittel 1.3.1). Dette innebærer at fokus rettes mot barns egen musikkbruk og videre mot barns egne oppfatninger av musikken og bruken. Som musikkpedagogisk forskning dreier dermed doktorgradsarbeidet mot det deskriptive, framfor det preskriptive. Videre fokuseres et etnografisk blikk på barns hverdager utenfor eksplisitte musikkpedagogiske rammer. Selv om det er vanskelig å opprettholde et vanntett skille mellom det formelle og uformelle (Folkestad, 2006) er det de mer uformelle arenaene for barns musikkbruk som settes i forgrunnen.

Selv om det nordiske barnekulturelle forskningsfeltet har vært sterkt knyttet til pedagogikk og psykologi, i tillegg til sosiologi og antropologi (Tuft, Kampmann & Hassel, 2003; Tuft, Kampmann & Juncker, 2001), synes en estetisk dimensjon å ha solid fotfeste. Barns opplevelser forstått som estetiske og knyttet til kunst synes å stå sentralt i nordisk sammenheng (Juncker, 2001, 2006; Østberg, 2005). Innenfor nordisk barnekulturforskning går Juncker (2006) til Baumgartens grunnleggelse av estetikk som vitenskapen om den sensitive erkjennelse og dens estetiske formgivende erkjennelsespraksis fra 1735 (referert i Juncker, 2006, s. 157). Dette estetikkbegrepet forstås som motsetning til opplysningstidens sterke fokus på rasjonell erkjennelse (Juncker, 2003, 2006). Som kultur *av* barn blir deres estetiske (sanselige) opplevelser verdifulle å utforske i sin egen rett (jf. James & Prout, 2007), se avhandlingens kapittel 1.3.2). Den barndomssosiologiske og den estetiske, barnekulturelle dimensjonen befrukter hverandre, med et utfall som peker i retning av at “her-og-nå” er viktig i seg selv. Man trenger dermed ikke peke på nytteverdi i tradisjonell forstand, for at musikkopplevelser skal forstås som verdifulle. Det tilsynelatende unødvendige er også nødvendig (jf. Juncker, 2003). Med denne retningen understrekes et skille mellom kunst og estetikk på den ene siden, tett knyttet til barns frie utfoldelse, og pedagogikk på den andre, tilsvarende tett knyttet til pedagogenes konkrete mål for barnas musikkbeskjeftigelse.

Barns rett og mulighet til å oppleve kunst understrekes,⁷ samtidig som skillet mellom kunst og pedagogikk problematiseres. I boken *För de allra små* påpeker Margareta Sörenson (2001, s. 97) det problematiske ved å “dra en skarp gräns mellan konst og pedagogikk”. Bokens hensikt beskriver hun nettopp å være å forsvare også de minste barnas rett til å se teater, film, lese bøker og høre musikk for kunstopplevelsens skyld, “utan omedelbar pedagogisk nytta” (ibid.). Sörenson understreker at barna utvider sine horisonter, sine intellekt, fantasi og følelser gjennom kunstopplevelsene, og at aktivitetene dermed faller inn under en vid definisjon av pedagogikk. Hun løfter fram musikk som en kunstform hvor det er særdeles vanskelig å trekke grensen mellom kunsten og pedagogikken. Hun fortsetter:

Och oviljan att uppfatta en sådan gräns skiljer ut musikens värld från t ex litteraturens eller bildkonstens. Medan det i småbarnsboken är helt på sin plats att leka med språket och säga ‘fel’ eller prata nonsens (dinkeli dunkeli doja...) finns det inom musiken ett ‘rätt’ och ett ‘fel’ som helst inte vill acceptera några andra kategorier (ibid., s. 97-98).

Som eksempel på dette siterer hun Bertil Sundin, ellers framstilt av Sörenson i positive ordelag, som beskriver hvordan et barn i alderen ett til to og et halvt år nærmer seg musikken: “Imiterar två toner, både stigande och fallande, rätt bra. Fler kan däremot bli hur många som helst relativt rent men klarar inte mellanpartiet utan att sjunka eller stiga” (Sörenson, 2001, s. 98, sitat fra Sundin).⁸

Det er ikke tvil om at Sundins beskrivelse tjener en hensikt innenfor en musikkdidaktisk diskurs, hvor for eksempel det å vurdere elevens grad av måloppnåelse mot en på forhånd bestemt standard (å synge rent) er sentralt. Formative vurderinger som kan bidra til å identifisere mangler, for så å hjelpe eleven til måloppnåelse er et viktig verktøy (Hanken & Johansen, 1998; Sætre, 2010). Sörensons påpekning av hvordan musikk snakkes om synliggjør imidlertid at tradisjonelle musikkdidaktiske diskurser kanskje i for stor grad har preget også innfallsvinkler til musikk i barnekultur, og at forskning på musikk fortsatt mangler et barnekulturperspektiv. De tradisjonelle innfallsvinklene til barn og musikk synes å bryte med barnekulturforskningens generelle fokus på barns egne opplevelser og beskrivelser i “barnehøyde” (Juncker, 2001). Doktorgradsarbeidet føyer seg inn blant annen nyere forskning som setter søkelys på barns egen bruk av kulturelle objekter (jf. Buckingham, 2009; Juncker, 2006).

⁷ Se for eksempel Østberg, T. (Red.). (2005). *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd.

⁸ Eksakt referanse til Sundin mangler hos Sörenson.

Avhandlingen bidrar dermed til å fylle ut kunnskaper i et felt posisjonert mellom mer tradisjonelle musikkpedagogiske diskurser og nyere forskning på barnekultur, og knytter seg med hensyn til teoretisk fundament tette opp til sistnevnte.

2.1.2 Barndom som rammeverk

Interessant ved Kok og Boyntons (2006) forord er i denne sammenhengen påpekingen av at “scholars of music” først nokså nylig har begynt å oppfatte barndom som et historisk, kritisk og estetisk rammeverk for å analysere repertoarer som tradisjonelt assosieres med barn (ibid., s. ix). Boken forordet er skrevet til omhandler musikk, men inneholder likevel ti essays fra ulike forskningsfelter, som for eksempel historie og samfunnsvitenskap. Felles for essayene er, foruten at de dreier seg om musikk, at de har barndom som innfallsvinkel. Kok og Boynton skriver:

Diverse as they appear, the musical traditions in this book (which are often separated in traditional scholarly discourse) share connections in function, experience, and meaning All the essays show that engaging with music as a child cannot be equated with exclusively sonic experiences. Along with musical sounds and knowledge, children absorb behavioral norms and cultural values within a process that has often been termed ‘enculturation’, or more recently, ‘musical socialization’ The participation of young musicians directly and profoundly affects musical repertoires and their social context (2006, s. xiii).⁹

Doktorgradsarbeidet føyer seg inn i en etnografisk orientert tradisjon av barnekulturforskning, og er opptatt av musikkens funksjon, barnas opplevelse og deres meningstilskrivelser i et videre barne- og barndomsperspektiv, på liknende måte som Kok og Boynton beskriver ovenfor.

I en tidlig fase var doktorgradsarbeidet inspirert av Even Ruuds (1997) arbeider om musikk og identitet. Når Ruud skriver om “det personlige rom” i forbindelse med musikk, er mange av eksemplene hentet fra menneskers barndommer. Uten å gjøre instrumentalundervisning og musikkutøvelse på et hovedinstrument mindre verdifull, bekreftes musikkopplevelser som finner sted utenfor slike rammer. Gjennom å løfte fram sammenhenger mellom følelser og identitetsdannelse i form av det å bli bekreftet i

⁹ Kok og Boynton (2006) anvender her begrepene *enkulturasjon* og *sosialisering*. I avhandlingen anvender jeg begrepet *interpretive reproduction*, et begrep hentet fra Corsaro (1993, 2005) (se kapittel 1.3.4). Dette synes å være et begrep som går bedre sammen med avhandlingens øvrige teorigrunnlag, som innebærer et performativt blikk på barnekultur. Det vil si, barndommen og barnekulturen oppfattes i dette perspektivet som en samproduksjon mellom barn og voksne, og barn bidrar til å skape kulturen gjennom fortolkende reproduksjon av kulturelle elementer som stilles til disposisjon av voksne og andre barn. Dette skiller seg fra enkulturasjon og sosialisering i form av at de to sistnevnte i større grad forutsetter en ferdig kultur som barnet lærer seg og vokser inn i eller tar over.

musikken, å finne gjensvar på seg selv i den og å anvende musikk som arena for å teste ut følelser, legger han an et perspektiv som peker på interessante og for doktorgradsarbeidet relevante sider ved musikk innvevd i menneskers barndommer. Med dette understrekes at musikk og musikkopplevelser både er sterkt personlige og i tillegg kontekstuelle fenomener. Slik også Kok og Boynton (2006) påpeker, dreier musikkopplevelsen seg altså ikke utelukkende om det soniske, men også om normer for atferd og kulturelle verdier.

2.1.3 “Den nye musikkpedagogikken”

Jeg velger altså å knytte an til et nordisk barnekulturelt forskningsfelt, selv om det ikke er så mange forskere i dette feltet som har musikk av barn som hovedinteresse.¹⁰

Nordiske aktører som Bertil Sundin og Jon-Roar Bjørkvold representerer imidlertid både i nordisk og internasjonal sammenheng tidlige og fortsatt tydelige stemmer innenfor det barneorienterte og hverdagsmusikalske (se for eksempel Minks (2002) og Marsh og Young (2006) som begge påpeker dette). Både Sundin og Bjørkvold har observert barnehagebarns musikalske utfoldelse i hverdagsammenhenger. I det følgende vil jeg beskrive deres respektive perspektiver noe mer inngående.

Sörensons (2001) kritikk av Sundin nevnt ovenfor kan kanskje virke på sin plass når det gjelder musikk i det barnemusikalske feltet sett under ett, men det synes samtidig nokså urettferdig at det nettopp er Sundin som kritiseres. På mange måter befinner hans arbeider seg i forskningsfronten når det gjelder barns egen bruk av musikk. Muligens kan kritikken forstås ut fra at han i eksempelet beskrevet ovenfor vurderer barnets musikkutøvelse med det en kan betrakte som voksenstandarder, som videre kan knyttes til en vestlig, kunstmusikalsk tradisjon, i form av kategorier som renhet og så videre.

Dermed kan han tolkes som å la barnets musikkbeskjeftigelses verdi i

¹⁰ Unntak er Kirsten Fink-Jensen og Sven Erik Hølgersen som begge har bidratt med verdifulle innsikter i barns musikkbruk fra et fenomenologisk perspektiv. (Se for eksempel Fink-Jensens (1997) doktorgradsavhandling *Musikalsk stemthed – et henrykt nu!* fra Danmarks lærerhøjskole, Institutt for æstetiske fag og mediepedagogik og Nielsen & Fink-Jensens (2003) bokkapittel “Læring som uttryksformer – børn som kulturdeltagere” i Tufte, Kampmann & Hassel (Red.), *Børnekultur – et begreb i bevægelse* (s. 42-63). København: Akademisk Forlag.

Siden disse forskningsbidragene ligger utenfor avhandlingens rammer med hensyn til teoretisk fundament, beskrives de ikke nærmere her. Det samme gjelder Jorunn B. Lie og Eva Skis (1995) bidrag i form av boken *Hør på meg 'a: Om musikk-estetiske væremåter hos førskolebarn*. Oslo: Universitetsforlaget. Lie og Ski fokuserer på barnehagebarns lytte- og uttryksprosesser som estetisk praksis innenfor musikkpedagogiske rammer. Det kunne være svært interessant å sammenlikne avhandlingens resultater med Lie og Skis resultater når det gjelder hva barna gjør med musikk på et detaljert nivå, med henholdsvis formell og uformell læring som bakteppe. Dette kunne bidra til å løfte fram musikkpedagogens rolle. Det er det imidlertid ikke rom for innenfor doktorgradsarbeidets rammer.

musikkpedagogisk sammenheng, med fokus på det musikalske produktet, overskygge barnets musikkbruk som mål i seg selv, på hennes premisser (jf. Sörenson, 2001). Målet er tilsynelatende å lære barnet musikk etter bestemte standarder, ikke å utforske hva barnet opplever med, i og gjennom musikken. En slik tilnærming er det, som jeg har vært inne på, i seg selv ikke noe galt i, og å lære seg et håndverk oppleves som “naturlig” og viktig i musikkpedagogiske sammenhenger. Noe som kan etterlyses er en komplettering av dette blikket, med et som i større grad setter barnets opplevelse i fokus. Sundin tar imidlertid selv opp dette dilemmaet, og dette vil jeg utdype i de neste avsnittene.

Sundin åpner boken *Barnets musikaliska värld* (1977) med at det å skrive om førskolebarn og musikk er både forlokkende og vanskelig (ibid., s. 9). Interessen for førskolealderen hadde på slutten av 70-tallet økt sterkt, og man var blitt klar over at førskolealderens erfaringer har stor betydning for formingen av mennesket. Påvirkning fra voksenverdenen i denne livsfasen forstås med andre ord å ha langtrekkende konsekvenser for barnet også senere i livet (ibid.). Sundin påpeker at musikkens område hadde ligget etter når det gjaldt dette synet. Man hadde for eksempel “forberedende” musikkskoler for 5- og 6-åringer mens de ventet på at den “virkelige” musikkundervisningen skulle begynne. Selv om musikk tradisjonelt hadde en viktig rolle i førskolen, hadde musikk lærerne der ikke kompetanse om førskolebarnet.¹¹ En grunn til at han oppfattet det som mindre forlokkende å skrive om førskolebarnet var ifølge Sundin selv emnets karakter: “Musik har länge setts som ett specialämne, något för experter, något att hålla på med under vissa bestämda tider och egentligen något som är förbehållet de musikbegåvade utom när det gäller att ‘rasa av sig’ eller ‘lära sig sånger’” (ibid., s. 10).

Sundin kritiserer den inntil da tradisjonelle musikkpedagogikken og argumenterer for en ny. Den tradisjonelle musikkpedagogikken innebar langt på vei en fast, underforstått verdiskala hvor musikken ble sett som absolutt og barna som det foranderlige. Han kritiserer videre det han beskrev som den tradisjonelle pedagogikkens oppfatning av førskoletiden som uvesentlig, som en tid for lek, mens den nye pedagogikken på slutten

¹¹ Sett i sammenheng med dagens norske forhold er dette interessant, hvor Sundins beskrivelse nærmest er snudd på hodet. Det synes å være svært få musikkpedagoger ansatt i norske barnehager, og musikken, som fortsatt står nokså sentralt i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011) ivaretas av førskolelærere som gjerne har større kompetanse om førskolebarnet enn i musikk.

av 70-tallet så førskoletiden som den viktigste perioden. Videre betones musikkundervisning som en rettighet for alle, heller enn det tradisjonelle synet på spesielt begavede barn som målgruppe, utvalgt på bakgrunn av tester (Sundin, 1977, s. 11). Den nye pedagogikken innebar et syn på barnet som skapende individ, "där kvaliteten mycket mer definieras av de som gör musiken" (ibid., s. 12), altså av barna selv. Barn er dermed ikke bare objekter som skal fylles, men like mye subjekter som skaper, og gjennom dette gir læreren impulser til å arbeide mot ønsket mål, framhever han. Et siste poeng han tar opp er at den nye pedagogikken går ut fra barns hverdager. Med dette nærmer man seg et blikk på musikk som kultur *av* barn (Mouritsen, 1996; Rasmussen, 2001), men stadig med nokså konkrete musikalske mål fra den voksnes side for øyet.

2.2 Barns musikalske skaping

Sundin utforsker barns musikalske skaping med mål om å gi en beskrivelse av i hvilken utstrekning, i hvilke sammenhenger og i hvilke former barn skaper musikk i førskolealderen (Sundin, 1977, s. 37). Undersøkelsene ble gjort i form av 1) observasjoner, 2) individuelle forsøk hvor barn ble bedt om å synge kjente og egne sanger og 3) intervjuer med barnas foreldre om deres og barnas musikalske aktiviteter og interesser. Det er dessverre ikke rom for her å gå detaljert inn på undersøkelsen i sin helhet, men noen faktorer som er fruktbare å komme tilbake til i forbindelse med avhandlingens analyser løftes fram i det følgende.

2.2.1 Estetisk opplevelse og å høre det man vet kan høres

Sundin skriver om barnets musikalske persepsjon i førskolealderen at den domineres av helhetsklangen og den melodiske linjen. Etter hvert lærer barna seg å differensiere separate komponenter, som intervaller, akkorder (vertikal relasjon) og andre musikalske byggestener. Med Piaget sier Sundin at det ikke er før i 10-12 års-alderen at barna kan oppfatte og i noen tilfeller analysere de fleste komponentene i musikken (jf. det formell-operasjonelle stadium). Imidlertid, skriver han, forholder det seg slik at "även om vi säger att till dess är barnets kognitiva förmågor begränsade så säger det mycket litet om dess estetiska upplevelser" (Sundin, 1977, s. 79). Voksne har i mange tilfeller et handikap, skriver Sundin videre, fordi de hører det de *vet* kan høres og ikke hva som *finnes* å høre (ibid.).

2.2.2 Repertoar fra foreldrenes barndom

Sundin fant en dominans av Alice Tegnér-sanger i barnas repertoarer, noe han tilskriver et kulturelt etterslep. Dette repertoaret hadde foreldrene lært da de selv var barn, og siden det var de eneste sangene de kunne, sang de disse videre til egne barn. Han forklarer denne dominansen videre delvis gjennom at sangene har såpass bra kvalitet at de holder seg fra én generasjon til den neste (Sundin, 1977, s. 84).

Når det gjelder populærmusikk, eller *schlagermelodier* som er Sundins betegnelse, ble han overrasket over at disse ikke hadde en enda større plass blant barnas selvvalgte sanger. Mulige årsaker han løfter fram er at de var for vanskelige å synge, eller muligens trodde barna at han forventet at de skulle synge barnesanger. Selve undersøkelsen Sundin refererer til ble utført (av ham selv) på begynnelsen av 60-tallet, og han påpeker at det hadde vært interessant å gjennomføre en liknende undersøkelse "i dag" (på 70-tallet), siden populærmusikken da hadde fått enda større fotfeste i kulturen generelt.

I doktorgradsarbeidet settes fonogrammene i forgrunnen. Valget av dette designet kan sies å speile det tidlige 2000-tallets musikkultur. Når det gjelder skillelinjene mellom hvilken musikk som utforskes og ikke, lar jeg i stor grad deltakerne i den empiriske delen av doktorgradsarbeidet avgjøre dette (jf. avhandlingens kapittel 1.2). Selv om et utgangspunkt er barnemusikk som sjanger, definert som musikk produsert og utgitt for barn (Bickford, 2011a; Justdal, 2011), lar jeg Fabbris (2004) sjangerperspektiv spille tilbake, slik at det musikalske innholdet i "barnemusikk" også defineres av barna selv. På bakgrunn av min egen hovedoppgaves utforskning av musikk i førskolebarns hverdagsliv, kan en anta at musikken barn lytter til både inneholder musikk som er produsert for barn og musikk som først og fremst er produsert med tanke på voksne (Vestad, 2004).

2.2.3 Til barnets beste

I boken *Barns musikaliska utveckling* (2001) framhever Sundin at musikk har dobbel funksjon: å tilfredsstille trygghetsbehov og behov for å oppdage mer om oss selv (ibid., s. 5). I forordet fra førsteutgaven (1978) uttrykker han videre bekymring over det han oppfatter som krefter i samfunnet som trekker oss i retning av å bli passive konsumenter. Varekarakteren i vanlige menneskelige relasjoner har blitt tydeligere, skriver han så i forordet fra 1984 (ibid., s. 6). Han tar utgangspunkt i at våre kunnskaper om barndommen er økende, og at denne kunnskapen forteller at det viktigste vi voksne

kan foreta oss er å gi barna så trygge og gode oppvekstvilkår som mulig. Denne forståelsen ligger nært opptil fokuset på "barnets beste" som presiseres i *Barnekonvensjonen* (Barne- og familiedepartementet, 2003). I artikkel 3.1 heter det: "Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal *barnets beste* være et grunnleggende hensyn" [*min utheving*]. Sundin setter spørsmålet om barn og musikk inn i en større sammenheng, og kan tolkes i retning av nettopp å ha barnets beste som mål. Et barndoms- og livsperspektiv er dermed tydelig i Sundins forskning (jf. kapittel 2.2). Dette forsterkes når han skriver: "Musik är inte något löst pling-plong som barnen både kan ha och vara utan Musik och andra konstarter erbjuder ett lekfullt område där vi kan nå varandra oavsett ålder och vi vuxna återfinna något som ännu inte är förstört hos förskolebarnet" (Sundin, 2001, s. 6).

2.2.4 Et bredt estetikkbegrep

Sundins (2003) argumentasjon for et bredt estetikkbegrep kan også ses i sammenheng med et fokus på barnets beste (jf. *Barnekonvensjonen*, se Barne- og familiedepartementet, 2003). I sin diskusjon av henholdsvis kulturbegrepet og estetikkbegrepet, kritiserer han tidligere inndelinger av begrepene (Sundin, 2003). Gjennom å anvende to kulturbegreper, henholdsvis det antropologiske og det estetiske, mener han det oppsto forvirring. Det antropologiske kulturbegrepet forstås som menneskers forestillinger, verdivurderinger og praktiske ytringer av menneskelig virksomhet, mens det estetiske kulturbegrepet forstås som den virksomheten som hører sammen med "de skjønne kunster". En bakgrunn for kritikken i sammenheng med barns musikkbruk er at barnekulturen overskrider denne oppdelingen. Sundin skriver:

Vad man menade med estetisk kultur var alltså helt enkelt högkultur (finkultur), medan estetiska uttryck och upplevelser i andra kulturformer lämnades därhän. Att estetiska uttryck faktiskt innefattas i kulturen i antropologisk mening lämnades också därhän (2003, s. 108).

I tillegg til at inndelingen skapte forvirring, mener Sundin den langt på vei har ført til et normativt syn på musikk. Han understreker derimot at man i forbindelse med den estetiske opplevelsen bør tenke på hva lytteren gjør med musikken, noe som ligger nært opp til avhandlingens fokus. "Man gör något med musiken, man lyssnar inte enbart", skriver han (ibid., s. 126) og refererer både til Ruud (1983) og DeNora (2000). Han støtter seg til et vidt estetikkbegrep, og viser til Gunnar Berfelt, tidligere sjef ved

Centrum för Barnkulturforskning ved Universitetet i Stockholm. Hans definisjon av estetikk innebærer at det er “ett sätt att förhålla sig gentemot verkligheten” (sitert i Sundin, 2003, s. 128). Den gamle vertikale forståelsen av estetikk, med henholdsvis høy og lav kultur, er på mange vis erstattet med et horisontalt mangfold (Sundin, 2003, s. 129). Sundin påpeker imidlertid at forskning i retning av *cultural studies* ofte kun beskjeftiger seg med populærkulturen, og neglisjerer finkulturen. Dermed begår de samme “feil” som er blitt begått tidligere, men med motsatt fortegn: “[P]opulära kulturformer beskrivs nu som relevanta och tongivande, medan högkulturen hänvisas til notiser” (ibid.).

En måte å ta hensyn til barnets beste på, synes i vår del av verden å være knyttet til å ivareta dets subjektivitet og la barnets stemme høre når det gjelder forståelser av eget liv (se kapittel 1.3.2 og utdypende diskusjon i kapittel 3). På musikkens område kan dette lede til en deskriptiv tilnærming til barns estetiske opplevelser, slik for øvrig både Sundin og Bjørkvold bidrar til gjennom sin forskning. For å drive musikkundervisning til barnets beste i en bredere sammenheng synes det nødvendig å lytte til barnet og utforske barnets opplevelse av musikk, også i hverdagslige sammenhenger.¹² I doktorgradsarbeidet utforskes barn i barnehagealders bruk av musikk i hverdagssammenhenger, for bedre å forstå hvordan musikk inngår i barns liv og hvilke affordanser musikken tilskrives av barna selv og deres nærmeste voksne. Et underliggende spørsmål i relasjon til barnets beste er dermed hva slags musikk barna selv og deres nærmeste omsorgsgivere konstituerer som bra for barna.

Når det gjelder Sundins (2003) bekymring over manglende dypere estetisering, heller kanskje ikke bildet likevel så entydig i retning av musikkens varekarakter og ytre estetisering når musikk anvendes i barns hverdager, som en kan få inntrykk av i Sundins tekst. Barn kan anvende musikk som en form for egenomsorg (Vestad, 2008, 2009), som en måte for å leve seg inn i andre karakterer og personers følelsesliv (Vestad, 2010) og

¹² I musikkpedagogisk sammenheng peker nyere forskningsbidrag på viktigheten av å se nærmere på den lærendes perspektiv på læringsopplevelse og -erfaring, for bedre å forstå sammenhengene mellom uformelle og formelle læringsarenaer. Sidsel Karlsen (2011) anvender *musical agency* som linse for slik utforskning. Denne forskningen er beslektet med doktorgradsarbeidet, men Karlsens forskning retter fokus mot eldre barn og mer direkte mot musikkundervisning. I doktorgradsarbeidet er det som sagt barnekultur og barn i barnehagealders uformelle musikalske arenaer som settes i hovedfokus, selv om datamaterialet fra barnehagen i tillegg tilbyr innsikt i noen mer formelle arenaer i relasjon til musikk, som for eksempel samlingsstund (se Folkestad, 2006 for en diskusjon av formelle vs. uformelle læringsarenaer).

som katalysator for relasjoner med andre mennesker (Ruud, 1997; Vestad, 2012). I likhet med dagens barn og andre barn i min generasjon vokste jeg imidlertid opp med kassetter for barn og jeg kan dermed ikke forestille meg eller kjenne på kroppen hvordan det var før slike produkter fantes. Dermed kan en tenke seg at jeg, i likhet med andre av min generasjon, kan mangle både språklige og følelsesmessige kategorier, som speiler de dypere estetiske opplevelsene Sundin etterlyser. Dette betyr likevel ikke nødvendigvis at mine og andre barns opplevelser med fonogrammer ikke kan karakteriseres som dype, men det vil være nærmest umulig å avgjøre om de er like dype som eller dype på en annen måte enn opplevelsene Sundin refererer til.

På den andre siden vokste jeg og mange andre i min generasjon opp med både barnekassetter og egenesang og -spill, samt med tilknytning til flere sjangrer og musikkulturer. En kan derfor også tenke seg at våre repertoarer generelt vil være større når det kommer til estetisk opplevelse, i og med at sjangerbredde og relativt sett flere tilgjengelige omgangsformer i tilknytning til musikk innbyr til ulike typer opplevelser. Det vil muligens være slik at individers repertoarer for estetisk opplevelse ikke kan være fullstendig sammenfallende. Fordi musikk får mening innvevd i seg gjennom levd liv i kulturelt situerte sammenhenger (jf. DeNora, 2000; Ruud, 1997; Sundin, 2003), kan det være vanskelig å forstå en annen generasjons musikkopplevelser.

2.3 Sangbrukskategorier og helhetssansing

I sin forskning beskriver Bjørkvold (1980) førskolebarns spontansang, som han forstår som et morsmål. Det er imidlertid ikke ordenes semantiske innhold som anses som det viktige for spedbarnets kontakt med omverdenen, men måten de sies på. Påvirkningen fra Sundin er tydelig, noe som også gjøres rede for av Bjørkvold. Ved å vise til spedbarnsforskeren Colwyn Trevarthen og begrepet *motherese* (senere også kalt *parentese*) knytter Bjørkvold (2005) samtaler mellom omsorgsgiver og barn til det musiske. I nærheten som skapes mellom barn og voksne anvendes musikalske elementer som glissandi, variasjon i stemmeleie, dynamiske kontraster og så videre. Det musiske henspiller videre på at øyeblikkene "swinger", i betydningen at de innebærer en egen flyt-liknende tilstand hvor man er ekstremt til stede i øyeblikket.

På bakgrunn av sin utforskning av førskolebarnets spontansang presenterer Bjørkvold tre sangkategorier, nemlig *formelsang*, *ferdigsang* og *flytende/amorfe sang*. Den *flytende* eller *amorfe* sangen kommer først, og utvikler seg organisk fra spedbarnets babbling på stallebordet. Den karakteriseres av glissandi, mikrintervaller og frie rytmer. Ronja Røverdatters vårskrik hører også med til denne typen sang. *Ferdigsangene* synges fra barna er halvannet år gamle, når barna forsøker å herme og henge med på foreldrenes sanger. Sanger på fanget som "Bake kake søte" nevnes som eksempel. *Formelsangen* anvendes primært som kommunikasjon barna imellom, og oppstår dermed ikke før barna leker med andre barn, fra to- treårsalderen. Disse danner grunnlag for beskrivelser av sangbrukskategorier. Den første er *analog imitasjon*, nærmere bestemt en form for konkret lydlek hvor barna illustrerer handlinger med vokaliseringer, som når man synger mens man tegner. Bjørkvold beskriver spontansangen som å få en gjenstandskvalitet i leken, og løfter fram et eksempel i form av en beskrivelse av sangens glideflukt som en del av papirflyets konkrete fall mot bakken. Den neste sangbrukskategorien er *symbolsk representasjon*, hvor "sangord" anvendes for å erte, fortelle, påkalle, befale, spørre og svare. Sangen flyttes dermed fra objektnivå til symbolnivå. Innenfor den siste sangbrukskategorien anvendes *sangen som en del av lekerammen*, og kan beskrives som sanglig akkompagnement. Her beskriver Bjørkvold for eksempel sandslottet som bygges som lekens kjerne, og ikke sangen, men påpeker at sangen likevel er en viktig del av leksituasjonen, fordi den er en emosjonell energikilde og som utløser spontanitet (ibid.).

Bjørkvolds (1980, 2005) fokus på barns egen kultur har bidratt til å løfte fram et blikk som fokuserer på barnets helhetssansing. Dette ved hjelp av særlig to begreper som anvendes når barns musikkbruk beskrives, nemlig *ngoma* og *sikia*. Selv om Bjørkvold kan kritiseres for å gå inn med en *a priori* idealisert forståelse av en monolittisk, oral afrikansk kultur og barnekulturens likhetstrekk med denne (jf. Minks, 2002), har han gjennom sin forskning bidratt til å åpne opp for nye perspektiver på barns bruk av musikk.

Gjennom å knytte barns hverdagslige musikalske utfoldelse til helhetssansing, påpeker han det fruktbare i å bryte med det han oppfattet som datidens vestlige, kunstmusikalske forståelse, dersom en større forståelse av barnets perspektiver er

målet. *Ngoma*-begrepet henter han fra den danske etnologen Steen Nielsen (1985) som skriver følgende om forholdet mellom musikk og *ngoma*:

Muziki brukes om 'musik' i vores forstand, men ordet var tydeligvis lånt i Europa, så det hjalp mig ikke så meget *Ngoma* er et bantu-ord, men det viste sig at dets primære betydning er 'tromme', 'dans' og 'fest', altsammen noget der har med musik at gøre men efter vore begreber også annet og mere. Den indre sammenhæng i *ngoma-begrebet* er imidlertid så stærk at det reelt er umuligt at isolere musikken i det (Nielsen, 1985, s. 35).

Videre knytter Bjørkvold *ngoma*-begrepet til helhetssansingsbegrepet, *sikia*, og skriver at totalitetssansingen "utløser helhetsbegrepet *ngoma*" (Bjørkvold, 2005, s. 65).

Bjørkvolds poeng i komprimert form kan sies å være at barn (mennesker) både sanser helhetlig og uttrykker seg helhetlig. Dette må ses i motsetning til et vestlig orientert syn på skriftkultur som "bedre" enn muntlig kultur, og dermed barnekultur som mer primitiv enn voksenkultur. Bjørkvold anvender *ngoma*-begrepet for å beskrive barnekulturens musiske lekeform (ibid., s. 68). Med en undertone av frustrasjon skriver han:

Jeg finner ikke noe bedre ord, for vi voksne musikk eksperter, pedagoger og forskere har aldri følt noe påtrengende behov for å lete etter det. Hvorfor skulle vi det? Musikkbegrepet har da alltid dreiet rundt med oss som akse i det vesteuropeiske musikkunivers. Og barns musikk – hva er nå det, uten en primitiv forløper for hva som kanskje kan bli noe viktig, i tidens fylde? Har vi så altfor lenge tenkt, med blikket for mye rettet mot egne horisonter og egne navler (ibid.).

I nyere terminologi kunne man kanskje si at barns musikkopplevelser og musikalske uttrykk – i likhet med voksnes – kan beskrives som multimodale (jf. Kress & van Leeuwen, 2001). Barns måter å delta i musikk på kan for eksempel betraktes som multimodale ensembler (jf. Norris, 2004, 2009) hvor kategorier som lytting, bevegelse, sang, stemmebruk, samtale, tegning, skrift, spill og så videre utgjør ulike modaliteter som anvendes samtidig for både å oppleve og uttrykke musikk. Dette teorigrunnet som analytisk tilnærming til barnemusikk som sjanger vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.6.

Perspektivene Bjørkvold her åpner for kan i sterk grad knyttes til et barnekulturelt felt, relatert til et nyere barndomssosiologisk paradigme hvor det å studere barn i deres egen rett holdes fram som et ideal (James & Prout, 2007). Som jeg var inne på kritiseres imidlertid Bjørkvold for å gå inn med en a priori monolittisk holdning til afrikansk kultur (Minks, 2002). Hans presentasjon kan tolkes som eksotisme eller etnoromantikk,

hvor de andres verdier oppfattes som best (Knudsen, 1995). Qvortrup (2001a) kritiserer et slikt orientert syn i barnekulturforskningen generelt:

Børnekultur forstået som børns egenkultur slet og ret løber en risiko for at blive næsten *ophøjet* til at foregå i voksenfri zoner, som om det er her, vi skal finde det egentlige, det genuint 'barnlige' med et anstrøg af noget kvalitativt bedre, samtidig med at der næppe stilles krav om andet og mere end akkurat ligeverdighed (ibid., s. 14).

Et syn på barnet i retning av *the noble savage* kritiseres også av Barbro Johansson (2010) og dette er en kritikk som likner den som rettes mot perspektivet på det naturlige barnet, som Bjørkvold inntar (se for eksempel Minks, 2002 og generell kritikk mot et slik barnesyn hos Mouritsen, 1996).

Utover denne kritikken som gjelder det barnekulturelle forskningsfeltet generelt, kritiserer Knudsen (1995) Bjørkvold for å gi de afrikanske begrepene han anvender nytt innhold. Bjørkvold anvender for eksempel *sikia*-begrepet som et begrep som peker mot at "mange afrikanske språk ikke har et eget ord for å 'høre/lytte' fordi dette 'ville fungert utilstrekkelig i forhold til helhetsopplevelsen'" (Knudsen, 1995, s. 49, sitat fra Bjørkvold, 1985). Knudsens kritikk innebærer at Bjørkvold tillegger "afrikanere" en organisk oppfatning av verden, som Knudsen mener motbevises blant annet av at begrepet *sikia* er avledet av begrepet *sikio* (øre) og at det i sin grunnform nettopp betyr "høre". Dessuten, poengterer Knudsen, har begrepet flere former som peker på henholdsvis å høre, fryse, være varm, føle seg vel og så videre. Han konkluderer dermed med at swahili "ikke har noe eget begrep med en betydning som dekker det Bjørkvold kaller *helhetssansning*" (Knudsen, 1995, s. 50). Knudsen holder fram det norske begrepet "oppleve" og det engelske "experience" som begreper som i minst like stor grad som *sikia* dekker flere sanser. Han siterer en definisjon av *experience* hentet fra *Webster's dictionary*. Her forklares begrepet som "the totality of the cognitions given by perception; all that is perceived, understood and remembered" (siteret i Knudsen, 1995, s. 50).

Det vi står igjen med er likevel en refokusering av opplevelse i antropologisk estetisk forstand (jf. Sundin, 2003), en fokusering av barns måter å oppleve musikk på som like verdifulle som voksnes og, i tillegg, en fokusering av musikkens betydning for mennesket.

2.4 “Musicking” – barns mangfoldige deltakelse i musikk

En undersøkelse som har likhetstrekk med Bjørkvolds i at den tar opp barns mangfoldige opplevelse av musikk, er Patricia Shehan Campbells (2010)¹³ utforskning av barns musikkbruk på steder hvor barn oppholder seg til daglig; i skolegården, i barnehagen, på lunsjrommet, i musikktimen, i lekebutikken, på skolebussen og i hjemmet. Både Bjørkvold og Campbell refererer til Merriams (1964) bok *The anthropology of music* hvor musikkens funksjoner løftes fram. Mens Bjørkvold konsentrerer seg om barns sanglige/vokale uttrykk, som er vanlig innenfor forskning på barn og musikk i etnografisk sammenheng (Minks, 2002), gir Campbell et litt bredere bilde, som i tillegg inkluderer blant annet eget spill og lytting til musikk. Hun beskriver videre barnas måter å “musikke” på (2010, s. 239). I den forbindelsen anvender hun Smalls (1998) begrep *musicking* som forståelsesramme, fordi det favner alle former for deltakelse i musikk, også å selge billetter i døra til en konsert. Den tradisjonelle forståelsen av musikk som objekt utfordres altså, og Small beskriver i stedet musikk som en aktivitet. Han knytter videre *musicking* til menneskers identitet og til feiring (*celebration*) av mellommenneskelige relasjoner (Small, 1998). I likhet med Bjørkvold (1980, 2005), Campbell (2010), Ruud (1997) og Sundin (1977, 2001, 2003) setter han dermed musikk inn i større livssammenhenger.

2.4.1 Deltakelsesmåter

Campbell (2010) påpeker diversiteten i hvordan barn bruker musikk og beskriver syv deltakelsesmåter, forstått som måter “å musikke” på, nemlig *doing*, *integrating*, *singing*, *moving*, *playing*, *listening* og *playing with*. Dette er kategorier som i avhandlingen anvendes som bakgrunn for analyse av barns musikkbruk i form av multimodale ensembler.

Når det gjelder *doing* – å gjøre musikken – siterer Campbell et av barna som deltok i undersøkelsen, som uttaler at musikk dreier seg om “the stuff you do” (ibid., s. 239). Det er ved å *gjøre* musikken at barna *forstår* den, mener Campbell. Det de fysisk gjør med musikk er det de vil huske og virkelig lære. Perspektivet *integrating* innebærer at barn ofte gjør engasjementet i musikk dypere ved å kombinere flere måter å oppleve den på. De beveger seg mens de synger, og synger mens de leker. *Singing* synes å være en av de

¹³ Campbells undersøkelse var grunnlag for hennes bok publisert i 1998. 2010-utgaven det vises til her er en revidert utgave, og denne bygger dermed på det samme empiriske datamaterialet som 1998-utgaven.

mest naturlige måtene å uttrykke seg musikalsk på, mener Campbell. Hun skriver: “Singing is intimate musicking, as the voice is the sound from within” (ibid., s. 240). Å synge beskrives videre som “enjoyable” og et av barna kommenterer sin egen svært lydsterke sang med at det “feels pretty good” (ibid.). Den fjerde kategorien, *moving*, innebærer at barna gjerne beveger seg til musikk. Slik viser de at kroppen er på linje med sang som personlig ressurs for musikalsk uttrykk:

They may rock, sway, nod, wave their arms or shuffle their feet, or emit any of a host of rhythmic behaviors in their bodies as they sing or play, and they may be compelled to move by live and mediated music that surrounds them. This affinity to move allies children to cultures where music and dance cannot be separated, where dance cannot be dismissed as an ornamental ‘other’ or extramusical extension (Campbell, 2010, s. 240).

Her er Campbell langt på vei på linje med Bjørkvold (1980, 2005), og kan muligens kritiseres for noe av det samme som han i beskrivelsen av andre kulturers forhold til musikk og dans (jf. Knudsen, 1995).

Kategorien *playing* refererer til det å spille selv. Barn setter ifølge Campbell (2010) pris på å kunne se instrumentet som lager lyd, i tillegg til å høre lyden. Mange barn oppfatter instrumenter som selve symbolet for musikk, og instrumentalister heller enn sangere forstås som “ekte musikere”. Instrumenter oppfattes også som mindre personlige enn det å synge, og denne avstanden gjør det mindre farlig å spille enn å synge, påpeker hun.

Barn hører musikk så å si hele dagen, og lyttingen [*the listening*] utløser bevegelse, sang og spill, men påvirker også barna på mer subtile måter, ved at musikkstilen setter seg i ører og sjel. Musikk kan fungere som bakgrunn for barnas fantasi, som for eksempel rundt dem selv som sangstjerne eller understøtte fortellingen i teksten (ibid., s. 241). Ifølge Campbell lytter barn sjelden til musikk som noe abstrakt, men gjerne gjennom TV og video, hvor lyttingen støttes av andre sansemodaliteter enn hørselen. Derfor kan konsentrert lytting være sjeldnere i dag enn tidligere, mener hun, men mange vil likevel ta utfordringen, dersom de får den.

Den siste kategorien *playing with* dreier seg om å leke med og gjennom musikk. Campbell løfter fram ferdige klappeleker og klappeleker barna lager spontant. Videre kan det dreie seg om rytmiserende atferd (*rhythmicking behavior*) med møbler som “tromme” og musikalske “doodelings”, forstått som rytmiske eller melodiske segmenter som utføres der og da mens barna er engasjert i andre aktiviteter, skriver Campbell med

henvisning til Kartomi (1991).¹⁴ Ved å anvende de musikalske elementene som tilfredsstillende dem og representerer barnas tenkning, kan det å leke med musikk hjelpe barna å “work out tension and blow off steam”, understreker Campbell (2010, s. 242) og det er også et middel i videre kognitiv forståelse av musikk, mener hun (ibid.).

2.4.2 Musikkens funksjoner

Både Bjørkvold og Campbells arbeider kan sies å lede opp mot doktorgradsarbeidets fokus på musikkens affordanser i barneperspektiv, fordi de kan sies å rette fokus mot hva musikken “gjør”, i tillegg til hva barna gjør med musikken. Bjørkvold (2005) beskriver musikkens funksjoner som kontaktskapende, emosjonelle, terapeutiske, informasjonsmessige, fantasiutløsende, erkjennelsesutvidende og strukturerende, i tillegg til å være knyttet til identitet (ibid., s. 95-98). Et viktig poeng hos Bjørkvold er at barns spontansang “henter sin fremste kvalitet i graden av eksistensielt nærvær, ekthet og oppriktighet” (ibid., s. 99). “Barn synger ikke for å treffe tersen, men for å treffe livet”, skriver han for å understreke sitt poeng (ibid.). Gjennom spontansangen *er* man. Selv om Bjørkvold her kan kritiseres for å generalisere for mye når det gjelder årsakene til at barn synger og deres egne mål med sin musikalske utfoldelse, er poenget at man gjennom musikalsk utfoldelse *blir seg selv*. Dette er et verdifullt poeng, som sammen med tidligere forskning på musikk i hverdagsliv danner utgangspunkt og premiss for doktorgradsarbeidet: Man konstituerer musikkens mening på samme tid som man konstituerer seg selv. Det er med andre ord sterke sammenhenger mellom musikken man lytter til og hvem man er, ønsker å være og blir (DeNora, 2000; Ruud, 1997).

Campbell (2010) anvender Merriam (1964) sine funksjonsbetegnelser mer direkte. Musikk kobles dermed i særlig grad til emosjonelt uttrykk, estetisk glede, underholdning, kommunikasjon, fysisk respons, opprettholdelse av sosiale normer, religiøse ritualer, kulturens kontinuitet og stabilitet og integrering av samfunnet. I likhet med Juncker, Sundin og Bjørkvold holder Campbell fram at estetisk opplevelse og glede ikke er forbeholdt voksne. Videre framhever hun at musikk knytter barna sammen og forener dem med samfunnet (Campbell, 2010, s. 226-229).

Til sammen gir Bjørkvold og Campbells arbeider et rikt bilde av musikalsk barnekultur i utfoldelse. Campbells kategorier for barns deltakelse i musikk er særlig anvendbare i

¹⁴ Kartomi, M. (1991). Musical improvisations by children at play. *The world of music* 33(3), 53-65. Denne har det dessverre ikke vært mulig å få tak i.

doktorgradsarbeidet, men kan likevel kritiseres for å være nokså tradisjonelle, ettersom de ikke beveger seg særlig langt bort fra det man i musikkpedagogisk sammenheng i dag oppfatter at er måter å delta i musikk på. Som bakgrunn for analyse av multimodale ensembler i tilknytning til barns musikkbruk vil Campbells kategorisering anvendes som et utgangspunkt, men ikke som pre-etablerte analysekategorier som det empiriske materialet utelukkende analyseres inn i. I tråd med doktorgradsarbeidets diskursanalytiske og etnografiske innretning vil både deltakelsesmåter og fortolkningsrepertoarer få vokse ut av det empiriske materialet, og kategorier etablert i tidligere forskning vil kunne utfordres, utvides og nyanseres. Avhandlingens endelige kategorier vil dermed ikke nødvendigvis sammenfalle med verken Campbell eller Bjørkvolds, men vil nærmest uunngåelig ha disse forståelsesrammene innvevd i seg.

2.4.3 Barn som agenter i musikalsk sammenheng

Innenfor barnekulturforskningen tilskrives barn posisjon som subjekt og objekt (se for eksempel Juncker, 2003).¹⁵ Subjektsiden innebærer tilskrivning av *agens (agency)*, som forstås som handlekraft og handlingsrom (Ruud, 1997). Minks (2002) kritiserer Opie og Opie (1969) for å oppfatte barns endringer av sangleker som basert på feil eller misoppfatninger, selv om Opie og Opie samtidig tilskrev barn "imaginative and creative capacity" (Minks, 2002, s. 384). Campbells (2010) syn på barn som agenter legges merke til av Kok og Boynton (2006). I forbindelse med at sistnevnte forfattere diskuterer manglende barneperspektiv i forskning på barn og musikk, beskriver de barn som å være blant "history's most frustratingly mute agents" (Kok, 2003a i Kok og Boynton, 2006, s. xv). Deretter løfter de fram etnografisk orienterte tilnærminger som fruktbare for å unngå kun å løfte fram voksnes perspektiver, men derimot få innblikk i "the elusive phenomenon recently termed 'children's culture'" (Kok & Boynton, 2006, s. xv). Campbell nevnes her som eksempel på en som har studert "the production and experience of music by young people who act as distinct agents in forming their own music cultures in addition to assimilating and reproducing adults' conceptions of music making" (ibid.).

¹⁵ Som teoretisk forståelsesramme for barns subjektposisjoner vil jeg gjøre nærmere rede for disse posisjoneringene av barnet i kapittel 3.2.4, *Barnet som "human being" og "human becoming"*.

Det er imidlertid svært interessant at Sundin, som jeg har vært inne på, allerede i 1977 påpekte en forståelse av barnet som både objekt og subjekt.¹⁶ Hans etnografiske tilnærminger til barnet blir likevel noe sterkere innvevd i en pedagogisk, utviklingspsykologisk diskurs enn hva tilfellet er hos Campbell. Målet for dem begge er likevel en barnesentrert pedagogikk. Når det gjelder den nyere barndomssosiologiens konstituering av barnet som subjekt og agent (jf. James & Prout, 2007) er det grunn til å påpeke at det nordiske perspektivet på barns musikkbruk har befunnet seg i forskningsfronten for sin tid, med Sundin og Bjørkvold som eksempler.

2.5 Nyere perspektiver på musikk i barns hverdagsliv

Margaret Barrett (2009) er, som jeg var inne på i begynnelsen av kapitlet, en av dem som påpeker at det er økende interesse for å utforske små barns hverdagsliv i europeisk sammenheng. Hun framhever at musikalsk engasjement er sentralt for barnas opplevelse og erfaringer av hverdagen. Likevel har få studier undersøkt hvordan små barn og familiene deres anvender musikk i sine hverdager. Barrett forklarer dette delvis gjennom at det kan være problematisk å få tilgang til barn og deres familiers intime, private sfærer.

I løpet av de siste årene har det likevel vært en økning i antall publikasjoner som dreier seg om barns bruk av musikk i hverdagssammenhenger. I det følgende vil jeg gi en beskrivelse av noen av de ferskeste forskningsinnsatsene på dette området, som doktorgradsarbeidet tidsmessig har forløpt delvis parallelt med. Jeg vil trekke noen linjer mellom arbeidene som beskrives og avhandlingen. Siden feltet er ungt er det vanskelig å beskrive noen tydelige retninger. Framstillingen vil derfor i stor grad løfte fram enkeltforskere og gjennom dem forsøke å tegne opp et riss av et felt fortsatt i emning (Young & Addessi, 2010). Doktorgradsarbeidet tangerer som nevnt sider ved forskningen som her presenteres, men legger samtidig til kunnskaper som etterlyses i forskningsfeltet. Jeg vil i avsnittene nedenfor også relatere doktorgradsarbeidet til metoder anvendt av andre forskere på feltet.

¹⁶ Jf. Kampmann (2003) kan det synes som om termen "barnekultur" har fått fotfeste tidligere i en nordisk barneforskningstradisjon, enn i den internasjonale. Å posisjonere barn som agenter synes også å ha fått utbredelse tidligere i nordisk barnekulturforskning enn i internasjonal forskning på barn og musikk.

2.5.1 Barnemusikk for ungdom

Det nordiske blikket på *hva* barn og unge selv gjør med musikk i hverdagslivet og *hvorfor* videreføres i arbeider av forskere som Åsa Bergman, Jan Sverre Knudsen og Kajsa Paulsson. Paulsson (2006) har skrevet en doktoravhandling om fonogrammer for barn, hvor hun tar for seg svenske fonogrammer utgitt i tidsrommet fra 1904 til 1980. Hun gir et overblikk over hva som har blitt gitt ut og utforsker hvordan musikken har endret seg, hvilke normer og verdier som har vært framtrædende i kultur- og utdanningspolitisk debatt og, sist men ikke minst, hvordan fonogrammer har blitt anvendt av barn. For å undersøke barns musikkbruk har hun intervjuet 10 voksne om deres bruk av barnefonogrammer i egen barndom. På bakgrunn av sin forskning foreslår hun at fonogrammene kan forstås som *overgangsobjekter*, som knytter sammen barnets indre og den ytre verden (jf. Winnicott, 1971). Avslutningsvis beskriver hun musikk fra barndommen som et slags minnedepot og "husapotek".¹⁷

Bergman (2009) har i sin doktoravhandling undersøkt hvordan ungdomsskoleelever anvender musikk til å skape identitet og utvikle musikalske kunnskaper og ferdigheter. Interessant for undertegnede doktorgradsarbeidet er støtten hennes forskning gir til at barnemusikk ikke kun er for barn, men også anvendes av ungdom (Bergman, 2003). Dette er en omvendning av at ungdomsmusikk ikke kun lyttes til av ungdom, men også av barn (Vestad, 2004).

2.5.2 Spontansang som selvteknologi

Jan Sverre Knudsen (2008) tar i sin forskning for seg interessante perspektiver på barns spontansang. Han argumenterer for en helhetlig forståelse av spontansang som mangfoldig fenomen, og skriver at den berører flere sider ved barns utvikling, samtidig som den handler om læring, kommunikasjon og selvets teknologi. Med DeNora (2000) definerer han selvteknologi som "en ressurs for å artikulere og stabilisere personlig identitet" (ibid., s. 165). Han skriver videre:

Når vi retter søkelyset mot barn og deres måter å forholde seg til virkeligheten på, oppdager vi at fokusert lytting til musikk oftest spiller en mindre rolle. Til gjengjeld har barn sine særegne måter å bearbeide bevisstheten på gjennom aktiv, egeninitiert stemmebruk (ibid., s. 168-169).

¹⁷ Paulsson henviser her til Ruuds (1997) bok *Musikk og idenitet* og hans bok fra 2002, *Varma ögonblick: Om musik, hälsa och livskvalitet*. (Sistnevnte finnes i norsk utgave, utgitt i 2001, med tittelen: *Varme øyeblikk: Om musikk, helse og livskvalitet*).

Å utforske og å løfte fram hva barna er opptatt av er et mål for doktorgradsarbeidet, men barns spontansang skyves noe i bakgrunnen til fordel for barns bruk av fonogrammer. Muligheten for at barns spontansang kan fungere som en måte barna deltar i musikk i form av fonogrammer på holdes imidlertid åpen.

2.5.3 Utbredelse av musikk

En oversikt over små barns musikkbruk gis i Alexandra Lamonts (2008) artikkel *Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds*. Fra et mer psykologisk orientert ståsted enn forskerne som til nå har vært nevnt, beskriver hun forskning på musikklytting og musikalsk engasjement som å være på vei ut av laboratoriene og på vei mot å kunne takle komplekse spørsmål vedrørende motivasjoner for og responser på musikk i "real life settings" (ibid., s. 247). Studien som beskrives i artikkelen bygger på *experience sampling methodology*. De 32 deltakerne i undersøkelsen ble tildelt en spesialtilpasset mobiltelefon og ble så oppringt av forskeren et visst antall ganger i løpet av et bestemt antall dager. Ved oppringning ble deltakerne spurt bestemte spørsmål vedrørende deres barns musikkbruk i øyeblikket eller i løpet av de siste to timene.

Til sammen ble musikkbruk registrert i 81 % av oppringningene (437 episoder). I 38 % av tilfellene (165 episoder) foregikk musikkbruk idet deltakerne ble oppringt og i 43 % av tilfellene (188 episoder) hadde musikkbruk foregått i løpet av de siste to timene før oppringningen. 56 % av tilfellene som ble dokumentert foregikk i hjemmet, 19 % i barnehagen (*nursery*) og 11 % i bilen (ibid., s. 252).

De fleste barna som deltok i undersøkelsen hadde tilgang til teknisk avspillingsutstyr og det meste av musikken som ble lyttet til var opptak. Av disse var 43,3 % rene lydopptak og 39 % musikk gjennom multimedia, som fjernsynets musikk-kanaler, musikkvideoer eller DVD-er og tv-programmer, samt videoer som ikke utelukkende hadde med musikk å gjøre. Kun 15,6 % av oppringningene ga tilfeller som besto av musikk i form av sang og instrumentbruk. I kun tre av disse tilfellene ble musikk framført *for* barn. Resten besto av barnas eget engasjement i sang eller spill på instrumenter, enten alene eller, mer typisk, sammen med andre (ibid., s. 253). Når det gjelder sjangrer ble det Lamont betegner som barnemusikk (*children's music*) oftest lyttet til (anvendt 46,2 % av tilfellene) og oftest valgt av barna selv. Popmusikk var den nest hyppigst anvendte kategorien (anvendt i 33,1 % av tilfellene), men ble gjerne valgt av de voksne (ibid., s. 254).

I Lamonts undersøkelse kommer det fram at musikk ble anvendt både som hovedaktivitet og som bakgrunnsmusikk. I noen tilfeller var det imidlertid vanskelig å kategorisere musikkbruken innenfor den ene av disse to kategoriene, for eksempel når moren i et bestemt tilfelle hadde introdusert musikk i en situasjon som bakgrunnsmusikk, mens barnet insisterte på å gjøre musikk til hovedaktivitet (ibid., s. 255). Videre oppsummerer Lamont med at fedrene i materialet var mindre involvert i barnas musikalske liv i dette perspektivet. Barna selv hadde gjerne velinformerte meninger om hva slags musikk de ønsket å høre på, spesielt i bestemte situasjoner som for eksempel bilkjøring. De fleste mødrene var i tillegg bevisste på effekten musikk kan ha på barn og “music’s powers in parenting” (ibid., s. 258). For eksempel spilte de rolig/beroligende musikk eller sang for barna ved leggetid. Basert på en sammenlikning med tidligere forskning på voksne og musikk oppsummerer Lamont slik:

In summary, the present results support the notion that music is extremely prevalent in the lives of young children. the children studied here experienced approximately twice the amount of music through various different media as adults do in their waking hours (ibid., s. 259).

Med et mer kvantitativt orientert datamateriale understøttes med dette en oppfatning av musikk som svært utbredt i barns hverdager (jf. Bjørkvold, 1980; Sundin, 1977, 2001; Vestad 2008, 2009, 2012). Flere av funnene fra undertegnedes hovedoppgave (Vestad, 2004) støttes også av resultatene fra Lamonts undersøkelse. Dette gjelder for eksempel bilen som arena for barns musikklytting, foreldres bevissthet rundt barns musikalske oppvekster, bruk av bestemt musikk i bestemte sammenhenger og at barns meninger om musikk og musikkbruk tas til følge av deres omsorgspersoner.

Lamonts undersøkelse gir et interessant overblikk over barns musikkbruk, og hennes funn danner et interessant bakteppe som gir begrunnelser for å se nærmere på barns musikalske hverdager. Doktorgradsarbeidets mer kvalitativt orienterte tilnærming til barns bruk av fonogrammer, innebærer imidlertid et mer detaljrikt blikk på enkelte barns bruk av fonogrammer.

2.5.4 Musikk i barns utvikling

Lori A. Custoderos forskning på barn og musikk bygger generelt på en kombinasjon av kvalitative og kvantitative tilnærminger. Barns musikalske liv synes også å være en av hennes hovedinteresser og spesielt har hun bidratt gjennom forskning på musikkbruk blant svært små barn med foreldre. Hun understreker sammen med sine medforskere at

de første årene av livet er unike når det gjelder vekst og utvikling, og de tar utgangspunkt i sentrale omsorgsgiveres viktige rolle i dette når de utforsker musikk i barns liv (Custodero, Britto & Brooks-Gunn, 2003). Intuitivt musikalsk foreldreskap (*musical parenting*) og musikalsk interaksjon med barn kan potensielt knyttes til leseferdigheter, språk og emosjonell utvikling, skriver de (ibid.).¹⁸ I Custoderos forskning er et utviklingspsykologisk utgangspunkt tydelig, samtidig som hun løfter blikket og ser musikkens verdi i større sammenhenger i barns liv, i likhet med de fleste av de andre forskerne som er presentert i inneværende kapittel. Selv om doktorgradsarbeidets teorigrunnlag ikke tilsvarer Custodero et al. (2003) sine psykologiske perspektiver, er et begrep om musikalsk foreldreskap svært interessant. I avhandlingen vil musikalsk foreldreskap blant annet belyses i form av voksnes subjektposisjoner (se kapittel 11).

Custodero og hennes medforfatteres blikk på musikk i barns hverdager er tuftet på dybdeintervjuer over telefon med et nasjonalt utvalg foreldre med barn yngre enn tre år gamle. Resultatene som gjelder musikk i små barns liv er del av en større undersøkelse, som forfatterne beskriver som unik i det at den “provides a snapshot of the lifestyles, stresses and influences on caregiving behaviors and the home environment” (Custodero et al., 2003, s. 556). Resultatene indikerte at det var sammenheng mellom hvor ofte foreldre sang og spilte musikk for barna sine og henholdsvis barnas alder, foreldres kjønn, utdanningsnivå, yrkesstatus, rase/etnisitet og inntekt. Når det gjaldt barnets kjønn, foreldres alder og sammensetning av husholdningen syntes det ikke å være signifikante forskjeller i forhold til disse typene musikkutøvelse. Totalt sett viste undersøkelsen at 60% av foreldrene spilte eller sang for barna sine hver dag, mens mer enn 90% sang eller spilte minst én gang i uken. Foreldre engasjerte seg videre mer i sang/spill med barna enn med lesing (37% daglig), men mindre enn i form av lek (83% daglig) og “hugging and cuddling” (89 % daglig) (ibid., s. 566).

Dette danner et interessant bakteppe og begrunnelse for å se nærmere på hvem som bruker musikk og hvordan. Selv om dette aktualiseres i sammenheng med etnisitet gjennom utvalget barn i doktorgradsarbeidets datamateriale, faller det utenfor

¹⁸ Her henviser Custodero, Britto og Brooks-Gunn til Adams' (1990) bok *Beginning to read* når det gjelder leseferdigheter, Trehub & Trainors (1998) artikkel “Singing to infants: Lullabies and playsongs” når det gjelder språk og Honigs (1995) artikkel “Singing with infants and toddlers” når det gjelder emosjonell utvikling.

avhandlingens rammer å utforske dette på tilsvarende detaljnivå som Custodero et al. (2003) gjør. Imidlertid fokuseres i avhandlingen hvilke subjektposisjoner de voksne i det empiriske datamaterialet tilbys og inntar i relasjon til barnas musikkbruk. Jeg vil derfor gå noe nærmere inn på tidligere forsknings perspektiver på musikalsk foreldreskap i de neste avsnittene.

2.6 Musikalsk foreldreskap

“Expressive, non-verbal vocalizations are among the first ways that human beings relate to one another”, skriver Custodero (2006) og løfter videre fram relasjonen mellom barn og foreldre som viktig for sunn utvikling. Også Custodero og Johnson-Green (2008) knytter an til et fortolkningsrepertoar om musikk som viktig i spedbarns liv i denne sammenhengen, knyttet til den sosiale relasjonen hvor musikkbruken foregår: “Social encounters and cognitive growth are inextricably linked in infancy” (ibid., s. 15). I artikkelen løfter de fram sider ved musikalsk foreldreskap, som defineres som “the use of music to provide for the expressed and implicit needs of children” (ibid.). De påpeker i likhet med Barrett (2009) at man vet lite om foreldres musikalske praksiser og holdninger til musikk, fordi musikalsk aktivitet mellom foreldre og barn foregår i menneskers hjem og er dermed vanskelig tilgjengelig for forskeren.

2.6.1 Foreldres begrunnelser for musikk – rutiner, tradisjoner og lek

Custodero og Johnson-Green (2008) skriver at musikalsk atferd og responser hos svært små barn er gjenkjennbare og observerbare for voksne. Spesielt understreker de at voksne synes å ha en (iboende) tendens til å respondere på barns musikalske uttrykk og at denne relasjonen, trigget av musikk, i seg selv er viktig for barns utvikling, men også for deres helse og velvære.¹⁹ Spesielt interessant i forbindelse med doktorgradsarbeidets fokus på fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser er Custodero og Johnson-Greens (2008) diskusjon rundt foreldres begrunnelser for musikk. Her framhever de en tilsynelatende kontinuitet i deltakernes begrunnelser for musikkbruk på bakgrunn av sosio-emosjonelle faktorer, men ambivalens i materialet med hensyn til hvorvidt deltakerne mente at det å bli eksponert for musikk bidrar til høyere intelligens. I barnets første levemåneder ble musikk mer konkret anvendt som

¹⁹ For en utdypende diskusjon, se Dissanayake (2000). *Art and intimacy: How the arts began*. Seattle: University of Washington Press.

en vei til å etablere rutiner og skape struktur for barnet, mens musikkens funksjon senere, når rutiner allerede var etablert, ble oppfattet som en måte å engasjere seg i omgivelsene på (ibid.).

I en undersøkelse utført med 10 familier med barn som fylte tre år i løpet av det tidsrommet da undersøkelsen ble gjennomført definerer Custodero (2006) tre temaer som sprang ut av materialet. Alle tre dreier seg om hvordan det å synge ble anvendt til å organisere bevisstheten i og gjennom tid, nærmere bestemt knyttet til *rutiner*, *tradisjoner* og *lek*. Temaet rutiner dreier seg om at musikk ble anvendt til å definere sekvenser i løpet av en dag. Tradisjoner dreier seg om danning og opprettholdelse av familiehistorie gjennom musikalske konvensjoner. I lek-perspektivet fokuseres det på umiddelbar opplevelse (*immediate experience*). "Perceptions of these temporal factors – the day, the intergenerational, and the 'now' – were intertwined with the use of specific music materials", forklarer Custodero (ibid., s. 40).

I likhet med Sundin (1977, 2001, 2003), Bjørkvold (1980, 2005) og Campbell (2010) peker Custodero her i retning av hva musikk gjør for mennesker. Hun viser til DeNora (2000), hvis arbeid vedrørende musikkens affordanser også er et viktig teoretisk utgangspunkt for avhandlingen (jf. kapittel 1.4, se også kapittel 4 for en utdypende redegjørelse). I en tidligere artikkel tar Custodero (2005) mer spesifikt opp et her-og-nå-perspektiv og diskuterer hvordan "being with", henholdsvis med musikken og andre mennesker, påvirker undervisning (*teaching*) og læring. Hun skriver:

Specifically I propose that 'being with' *music* generates a sense of the aesthetic as we both transform musical materials – timbres, pitches, rhythms, phrases, harmonies – and are transformed by our experiences with them, and that 'being with' *others* as we partake in musical activity often broadens and deepens that experience. In many ways, this is an exploration into why *childhood matters* (ibid., s. 36).

Custodero impliserer her en barndomsforståelse som innebærer at man som barn er fri til "bare å være", som selv om det kan kritiseres for å være et noe romantiserende barndomssyn,²⁰ får fram en side ved det å være menneske. I artikkelen framhever hun at en egenskap som barn og kreative voksne har til felles er "a focused attentiveness to perceived affordances, that is, materials and human resources accessible in the

²⁰ Se for eksempel Qvortrup, J. (2001b). School work, paid work and the changing obligations of childhood. I A. Bolton, P. Mizen & C. Pole (Red.), *Hidden hands: International perspectives on children's work and labor* (s. 91-107). London: Routledge/Falmer. Her rettes fokus mot barns hverdager på en måte som belyser at barna slett ikke er så frie og har så mye fritid som man gjerne ubevisst tenker seg.

environment” (ibid., s. 37). Med henvisning til DeNora (2000), skriver hun videre: “Acting upon and with these resources, children and artists become aesthetic agents as sensitivity to both experience and milieu combine to produce relevant and innovative outcomes” (ibid.). I sitatet ovenfor påpeker hun i tillegg på at man i et fellesskap både utdyper og utvider musikkopplevelser. Dette er en tilsvarende tilnærming til musikkens mening i det sosiale som anvendes i doktorgradsarbeidet, men mens Custodero utforsker sang i denne sammenhengen, dreier doktorgradsarbeidet seg altså om bruk av fonogrammer. I avhandlingen skyves videre diskursdimensjonen i forgrunnen, i form av deltakernes fortolkningsrepertoarer, subjektposisjoner og deres konsekvenser for musikalsk utfoldelse.

2.6.2 Musikalsk foreldreskap og musikkpedagogikk

Custodero (2006) beskriver familiemedlemmers rolle som katalysatorer for kreativ aktivitet, gjennom at “being with” familiemedlemmer tilbyr en støttende kontekst. Hun tar utgangspunkt i at foreldre er barnas første lærere og er nærmest biologisk programmert til å bruke musikk til dette formålet (ibid., s. 54). Å utforske musikalsk foreldreskap kan derfor gi musikkpedagoger viktig informasjon. Hun framhever i denne forbindelse fellesskapet rundt utveksling av repertoar, respekten for individuelle sanguttrykk og prestasjoner, samt innsikter som blir tilgjengelig gjennom å observere barns musisering (*music making*) uten voksnes innblanding. Videre skriver Custodero at man på bakgrunn av datamaterialet kan stille spørsmålsteget ved mange musikkpedagogers antakelser om at voksne i barnas hjem må ha utdanning for å kunne tilby meningsfulle musikkopplevelser. Hun mener derimot at sensitivitet overfor hjemmets musikk potensielt kan forbedre formell undervisning (ibid.).

Jeg lar et eksempel på at det å gjøre voksne oppmerksomme på barns musikalske utfoldelse (*childhood aesthetic*) kan ha grunnleggende innflytelse på de voksne i barns nærhet avslutte dette avsnittet. Custodero siterer en deltaker hun refererer til som mor/student:

I started to become more aware of the many children’s musical behaviors that I encounter. I started with my own daughter ... I have been astounded to listen to her sing songs she knows and to hear her rearrange the melodies or words, and also to hear her make up her own songs. This process has brought me even closer to Sara and has also opened my own mind to the spontaneous and wonderful world of children’s own music making. I find it incredibly fascinating that I too am discovering my own voice and have begun to compose music (ibid.).

Med dette sitatet understøttes en forståelse av at den voksnes musikalske utfoldelse reguleres i positiv forstand av barnets musikkultur, forstått som barnets handlinger med musikk. Ved å observere og “oppdage” sitt barns musikalske utfoldelse, åpnes et mulighetsrom for moren, og hun begynner etter eget utsagn å oppdage sin egen stemme og å komponere. Det gjensidig konstituerende forholdet mellom henholdsvis foreldre og barns musikkbruk er her tydelig.

2.6.3 Musikken – en måte å være forelder på

Barrett, som allerede er nevnt, er en av de mest framtrepende forskerne som undersøker barn under skolealders hverdagsliv med musikk. I sammenheng med musikalsk foreldreskap vil jeg spesielt løfte fram hennes treårige longitudinelle narrative studie av et barn fra 18 måneder til 4 års alder (Barrett, 2009). Barnets musikalske engasjement som sanger, en som lager sanger (*song maker*) og en som lager musikk (*music maker*) ble utforsket ved hjelp av foreldres videofilming, skrevne dagbøker og intervjuer, samt observasjoner av barn i formell musikalsk aktivitet, nærmere bestemt en musikkgruppe for barn og foreldre. Funnene dreier seg om foreldrenes rolle som oppdragere (*the parenting education role*) i forbindelse med slike musikkgrupper (*early music programs*), hvordan det å lage musikk sammen regulerer barns atferd og emosjonelle tilstand, hvilke bidrag felles og individuell sang og spill gir i forbindelse med barns språkutvikling, individuell musikkbruks rolle i barns arbeid med å skape seg selv (*self-making*) og funksjonen felles sang og spill har for å skape familien som enhet (ibid.). Både foreldrerollen, språkutvikling, barns arbeid med å skape seg selv og musikkens fellesskapskonstituerende funksjoner synes å være interessante temaer som kan danne bakteppe for en undersøkelse av barns bruk av fonogrammer. Dette er en utdyping av perspektivene på musikkens funksjoner og deltakelse i musikk, som finnes for eksempel både hos Bjørkvold (1980, 2005), Campbell (2010), DeNora (2000) og Ruud (1997).

I forbindelse med familiens hverdagsliv løfter Barrett fram “how music is lived in and through this family’s life, and it’s role in shaping family structures, rituals and relationships” (Barrett, 2009, s. 130). Hun beskriver hvordan musikken blir en måte å være forelder på, og siterer moren i familien når hun snakker om årsaker til at hun engasjerer seg og barnet i musikk:

'... I was a midwife, and being a mother you could end up being really'; she hesitates before resuming, 'well you would be tired of the rituals and a lot of the routine day-to-day caring for someone on a 24 hour basis. It just makes it a bit interesting for me and for them' (ibid., s. 123).

Moren synger for og med barna sine når de bader og pusser tennene, blant annet for å oppmuntre dem til deltakelse. Hun synger når barna setter seg ved frokostbordet, og oppmuntrer barna gjennom musikken til verbaliseringer og språklig utvikling. I bilen synger søsknene med hverandre. Det er interessant å merke seg at moren oppfatter at musikkbruken kan gjøre hverdagslige gjøremål mer interessante også for barna.

Barrett knytter musikkbruk til "the family history" og påpeker at musikken synes å være "woven into the fabric of everyday life" (Barrett, 2009, s. 127). Videre løfter hun fram det hun kaller for "the family context" ved å knytte an til familiens keltiske bakgrunn og framheve at denne familien setter stor pris på musikk og dans, samtidig som musikken er innvevd (*embedded*) i ritualer og tradisjoner som har med omsorg og kjærlighet å gjøre. Familien anvendte musikk i traumatiske situasjoner, som når de ventet i akuttmottaket etter en bilulykke og sang sanger med bevegelse for å få tiden til å gå (ibid., s. 128). Barrett fokuserer videre på det hun beskriver som "family music rituals", som for eksempel musikkbruk ved leggetid. Hun oppsummerer med å understreke at for denne familien er ikke musikkbruk kun en "celebration", men også en "resource in times of trouble and conflict and a means to unite them in the face of adversity" (ibid., s. 132).

I forbindelse med avhandlingen er Barretts undersøkelse interessant som et bakteppe for utforskning av fortolkningsrepertoarer for musikkens funksjoner og affordanser. Hun synes generelt sett å gå tettere på de enkelte familiene enn for eksempel Custodero og hennes kolleger gjør, og i alle fall enn Lamont, som i stedet bidrar med statistikker over musikkbruk. Tematisk synes Barrett og ha noen av de samme interessene og tilsvarende funn i det empiriske materialet som undertegnede (se for eksempel Vestad, 2009 vedrørende barns bruk av musikk som en form for egenomsorg). Videre likner Barretts (2009) tilnærming doktorgradsarbeidets med hensyn til metode, ved for eksempel at hun lar foreldrene filme barnas musikkbruk, for å få tilgang til den hjemlige arenaen. Hvordan dette er gjennomført i doktorgradsarbeidet gjøres rede for i kapittel 6.

2.6.4 Familien som “sound group”

I forbindelse med musikalsk foreldreskap er det interessant å se nærmere på Custoderos betraktninger av familien som en kulturell enhet som er svært viktig for barns utvikling generelt og forhold til musikk spesielt. Gjennom musikkbruk konstituerer familien seg som det Custodero beskriver som en *sound group*, jf. Blacking, 1995. Blacking anvendte denne beskrivelsen om personer som er knyttet sammen gjennom “a common musical language, together with common ideas about music and its use” (Blacking, 1995 i Custodero, 2009, s. 77).

Gjennom seks av de ti familiene som deltok i en av Custoderos undersøkelser beskrives musikk som ressurs for følgende: 1) å bevare relasjoner til hjemlandet, som dreier seg om å lære barna om familiens bakgrunn, 2) å etablere fellesskap gjennom å spille musikk sammen, 3) å skape intimitet, hvor man kan slippe taket, spøke og være seg selv sammen, 4) å formidle kunnskap, et punkt som handler om at gjennom musikk kan barn få større forståelse av livet, 5) å forhandle identitet, gjennom at musikk minner en om tidligere faser i livet, noe som oppleves som godt og 6) å tilby strategier for å håndtere hverdagslivet, hvor musikk betraktes som et middel til å komme unna hverdagens problematikk og å sette seg selv i bedre stemning (Custodero, 2009).

Alle disse punktene kan settes i sammenheng med musikkens affordanser, og er dermed interessante som bakteppe for analyse av musikkens affordanser i forbindelse med barnemusikk som sjanger. Dette selv om barna som er i hovedfokus i doktorgradsarbeidet er barn i alderen 3 til 6 år, i motsetning til barna i Custoderos undersøkelse som er under 3 år eller fyller 3 i løpet av gjennomføringen av datainnsamlingen. Større barn gir utvidede muligheter til å intervju barna og dermed til å generere verbale data som synliggjør barnas perspektiver. En annen forskjell er at doktorgradsarbeidet fokuserer på flere arenaer enn hjemmet. Dermed vil *sound groups* som barnehageavdelingen og vennegjengen i barnehagen, hvor barna bruker musikk i fellesskap, utforskes i tillegg til familien.

2.7 Sangleker i skolegården

I Kathryn Marsh' bidrag til et barnemusikalsk, og også barnekulturelt, forskningsfelt er observasjon i stor grad anvendt som metode. Blant annet gjennom en naturalistisk

tilnærming til barns bruk av musikk på lekeplassen ble det over en periode på 15 år gjort videoopptak av barns sang- og klappeleker (*singing games*) ved 14 skoler i fem forskjellige land, i fire verdensdeler (Marsh, 2008). Opptakene var grunnlag for musikkvitenskapelige analyser av sanglekene. Som begrunnelse for sin interesse skriver Marsh blant annet: “Musical play is all around us and it is no longer possible to ignore its existence in and outside school without ignoring its essential importance in the lives of children” (2008, s. 317). Musikkens status forstått som å “finnes overalt” og en forståelse av at musikken er viktig for de involverte barna, løftes dermed fram nok en gang. Det oppsiktsvekkende er kanskje at Marsh *ikke* skriver dette med utgangspunkt i nyere musikkteknologi, og at hun i likhet med Campbell (2010) oppsøker skolegården som arena.

2.7.1 Kompleksitet i barns musikalske lek og musikkpedagogikk

På bakgrunn av sine undersøkelser viser Marsh (2008, s. 306) at: “Rhythmically, playground singing games are much more complex than their pedagogical counterparts.” Hun setter dette i sammenheng med kritikk som har vært rettet mot pedagogisk orienterte “playlike” tilnærminger, for eksempel Orff og Kodály. Kritikken går nærmere bestemt ut på at musikken forenkles for mye. Den karakteriseres av

.... the use of simple reiterative structures, in particular, ostinato, canon, rondo, echo, and call-response forms; materials focused rhythmically on the precedence of duple meter, with simple two and four-beat rhythmic units predominating; and melodic materials based on the falling minor third, building to anhemitonic melodies using from three to five tones, with a pentatonic scale prevailing (Marsh, 2008, s. 306).

Det som oppfattes å passe for barn er en samling av musikalsk materiale som er enkelt nok til å møte det en oppfatter som barns “pre-intellektuelle” behov, konkluderer hun. Hennes kritikk går videre ut på manglende kongruens mellom det svært begrensede musikalske materialet som finnes i klasserommet og det omkringliggende musikalske miljøet, bestående blant annet av musikk på lekeplassen og musikk tilgjengelig gjennom mediene. Rytmsk kompleksitet, melodisk og tonal variasjon, samt stilistiske karaktertrekk ved barns sangleker, beskrives av Marsh som delvis direkte influert av musikk i mediene.

2.7.2 Å “se” barns lek

En utfordring Marsh løfter fram og gir musikk lærere, -pedagoger og andre interesserte voksne er “to acknowledge children’s musical play in all its variety and complexity”

(2008, s. 317). Såkalt universelle modeller og ortodoksier kan fungere som hjelpemiddel både for lærere og musikkforskere når det gjelder å ordne og “make sense of” auditive og sosiale miljøer, men å knytte seg for sterkt til slike modeller kan “blind us to situated realities”, advarer Marsh (ibid.). Samtidig påpeker hun at: “Such models and underlying assumptions must be seen to be neither universally applicable nor immutable”. En utfordring for voksne er derfor å fri seg fra sine innarbeidede forståelsesmåter (jf. Sundin, 1977).

Et interessant poeng er at Marsh ved så å si samtlige av skolene hun besøkte ble fortalt av voksne at barn ikke engasjerer seg i sangleker lenger. Marsh skriver på bakgrunn av sine observasjoner av mer enn to tusen *play performances*, at dette imidlertid nok heller indikerer et problem med hensyn til de voksnes evner til å oppfatte – “an opacity of view” – enn en realitet. Hun fortsetter:

It is time for adults to peer out through the windows of the classroom and *notice* children’s musical play. By incorporating observed manifestations of this play into the classroom, it is possible to develop a ‘playful’ rather than ‘playlike’ pedagogy, one that takes account of the cultural nuances and realities of children’s musical capabilities and preferences, providing cognitive, performative, creative, and kinesthetic challenge. In doing so, music educators may lessen the dichotomy between the playground and the classroom (Marsh, 2008, s. 318).

Marsh ønsker altså å bidra til noe i retning av å dekonstruere dikotomien skolegård – klasserom hva musikalsk aktivitet angår, og hun oppfordrer musikkpedagoger og andre til å åpne blikket og se hva barn faktisk gjør. Dette peker i retning av at selv om man i forskningsmessig sammenheng lenge har vært opptatt av hva barn selv gjør, som for eksempel Opie og Opie (1969) og Newell (1884) (se kapittel 2.1), er det likevel nødvendig å påpeke dette overfor dagens voksne. Dette er tilsynelatende ikke noe som gjøres automatisk, og Marsh advarer mot voksnes antakelser om hva barna gjør, som ikke baserer seg på observasjon av barna de beskriver, men heller på hvordan de *tror* barnas lek foregår.

2.7.3 Barns perspektiv i kontekst

Marsh’ (2008) utforskning av barns musikalske lek kan ses som en videreføring av Iona og Peter Opies (1969) beskrivelser av barns lek (*children’s games*). I sin tid innebar, som jeg var inne på, deres undersøkelse et nytt fokus på barn, som innebar en dreining fra litteratur som instruerer barn i “games they ought to play” til å “record the games children in fact play” (Opie & Opie, 1969, s. v). Opie og Opies undersøkelse har imidlertid

vært kritisert for å mangle kontekstuelle sider ved barnas lek og dermed også å kunne si for lite om forholdet mellom sangeren og sangen. "What is absent from their collection is any account of the way these rhymes are part of small girls' culture", skriver Grugeon (Marsh, 2008, s. 44, sitat fra Grugeon, 1988).²¹ Marsh ønsker å undersøke barnas folklore som et kulturelt system på sine egne premisser, og med dette unngå å neglisjere det som er meningsfullt for barna selv (2008, s. 44). Hennes standpunkt likner det innenfor den nordiske barnekulturforskningen som fokuserer på kultur *av* barn. Marsh var videre interessert i "the process of transmission and variation in children's musical play, and the factors that affect them" (ibid., s. 50) og forsøkte derfor å dokumentere så mange detaljer som mulig. Gjennom å støtte seg til etnomusikologiske og antropologiske tilganger til sangleker og andre performative sjangrer (*performances*, ibid., s. 49), valgte Marsh å fokusere samtidig på musikk, bevegelse (*movement*) og tekst. Dette i motsetning til kun å gjøre tekstanalyse, som har vært vanlig i tidligere forskning på barnekultur (*children's playlore*). En tekstlig tilgang tilskriver Marsh det faktum at mye av forskningen kommer fra andre felter enn musikk, og betrakter ut fra en musikalsk innfallsvinkel en bredere tilgang til å forstå sosial mening som fruktbar.

Tilnærmingen Marsh anvender har flere likhetstrekk med mitt doktorgradsarbeid, som for eksempel at musikkbruk oppfattes som innvevd i kulturen forøvrig, og som jeg også tidligere har vært inne på, en sensitivitet for mer enn kun tekstlige aspekter ved barns sangleker. Mens Marsh bidrar til forståelse av barns sanglek i skolealder, også i norsk sammenheng, bidrar doktorgradsarbeidet på et litt annet barnekulturelt område, nemlig barn i barnehagealders bruk av fonogrammer. En intensjon om å åpne blikket for det som foregår blant barna gjelder i begge sammenhenger.

2.7.4 Det estetiske

Jeg var tidligere inne på den nordiske barnekulturforskningens tilknytning til en estetisk dimensjon i barns liv. Juncker (2006), som er en av de sentrale aktørene i denne delen av forskningsfeltet, argumenterer for et estetikkbegrep som gir rom for barns perspektiver. Barrett (2006) anvender begrepet *aesthetic response* med liknende hensikter. Mens Juncker (2003, 2006) som nevnt knytter an til Baumgarten refererer Barrett på sin side til Dissanayake (2000) som argumenterer for at kunst (*the arts*) er

²¹ Det refereres til Grugeon, E. (1988). *Underground Knowledge: What the Opies Missed. English in Education* 22(2), 9-17. Denne har det dessverre ikke lyktes meg å få tak i.

iboende (*intrinsic*) i menneskets eksistens, at kjærlighet og kunst er “inherently related” og at “the origins of art lie in human intimacy” (Barrett, 2006, s. 185). Selv om Dissanayake kan kritiseres for å støtte seg til en vestlig orientert og romantiserende oppfatning av mor-barn-kommunikasjon og -interaksjon, mener Barrett, tilbyr hennes standpunkt en verdifull innfallsvinkel til å utforske “an alternative account of aesthetic response” (ibid., s. 184). For eksempel løfter Barrett fram Dissanayakes (2000) argument om at “the origins of the aesthetic lie in the human need for *mutuality*” (Barrett, 2006, s. 185). I forlengelsen av dette trekker Barrett ut tre nøkkelementer:

[F]irst, that the aesthetic is embodied, connecting the body and the mind in children’s musical thought and action; second, that the ‘child as musician’ is engaged from infancy as ‘aesthetic agent’; and, third, that children’s ‘aesthetic work’ provides a means for them to ‘perform’ identity as they come to understand themselves and their worlds (ibid., s. 186).

Med dette sitatet trekker Barrett sammen flere sentrale punkter i det som har vært løftet fram i inneværende kapittel, og foreslår en performativ forståelse av estetisk identitet. Et kroppslig perspektiv på det estetiske kan knyttes til barns “musicking”, forstått som blant annet kroppslig deltakelse (Campbell, 2010; Small, 1998). Barn forstås videre som agenter (*agents*), altså som subjekter med handlekraft og tilskrives på denne måten handlingsrom (Bjørkvold, 1980, 2005; Campbell, 2010; Juncker, 2001, 2003, 2006). Endelig konstitueres et fortolkningsrepertoar for musikkens affordanser som dreier seg om å utøve identitet, blant annet gjennom å forstå seg selv, noe som ligger nært opptil perspektivene til Bjørkvold (1980, 2005), Campbell (2010), DeNora (2000) og Ruud (1997).

Barrett oppsummerer sin agenda slik: “In proposing a performative view of aesthetic identity, I seek to bring these three key elements together to promote a view of the child as aesthetic agent, engaged through mind and body in crucial identity work in and through music” (Barrett, 2006, s. 186). Videre siterer hun Bowman (2002), som i likhet med doktorgradsarbeidet trekker på Butlers performativitetsbegrep, og skriver at “we are what we do, and do repeatedly”, samtidig som musikk holdes fram som noe fundamentalt i sosial produksjon og regulering av identitet (Bowman, 2002). Barrett trekker så dette sammen med barns musikalske utvikling og det estetiske. Jeg siterer i sin helhet:

If we endorse Bowman’s central claim that music is foundational in the construction, reconstruction, maintenance, and regulation of identity, the development of the ‘child

as musician' becomes a process of 'self-creation' that is concerned not just with the 'sonorous event' but also with the rich interplay of individual, social, cultural, and environmental factors that are part of that event, and the changes and transformations effected in the individual through engagement with all these factors.

In this view the development of aesthetic understanding as evidenced in aesthetic response is a process of growth, not of acquisition [...] Significantly, developing aesthetic understanding and response is not the sole preserve of the listening subject: the possibility of aesthetic response is present in all modes of music engagement as children construct and 'perform' their emergent aesthetic identities (Barrett, 2006, s. 186-187).

En multimodal forståelse av musikalsk identitet kan lese ut av dette sitatet. Slik Campbell (2010) understreker, deltar barna i musikk på mange måter. Barrett setter her barnas deltakelse i sammenheng med musikalsk identitet. Hun forflytter seg med dette bort fra en tradisjonell utviklingspsykologisk basert forståelse av estetisk utvikling til en forståelse som tar opp i seg et performativt perspektiv. Gjennom prosessene av estetisk respons og engasjement *blir man til*, heller enn at man *blir bevisst på*. Dette fokuset likner Bjørkvolds, som jeg tidligere var inne på, og er et springbrett for doktorgradsarbeidet, som retter interessen mot det som blir til, heller enn læring og utvikling i mer tradisjonell forstand. Barrett er med dette også den av de presenterte forskerne som står nærmest avhandlingens teorigrunnlag med tanke på barnekultur som et felles produkt basert på gjensidighet mellom deltakerne (voksne så vel som barn), barnekulturen som performativ og et fokus rettet mot barns beskjeftigelse med musikk som noe som har med sanselighet og identitet å gjøre.

2.8 Musikk, barndom og teknologi

Barns musikalske hverdager er altså forskningsmessig sett "an emerging field" (Young & Addessi, 2010). Bortsett fra Lamont er det imidlertid ingen av forskerne nevnt ovenfor som i særlig grad tar opp teknologi i forbindelse med barns hverdagslige musikkbruk. Heller ikke i nordisk sammenheng er dette et mye utforsket felt. Et unntak er Ruud (1983) som løfter fram barnekassettenes sentrale rolle i formidling av musikk til barn og poengterer at man også for nærmere 30 år siden visste lite om barns musikkopplevelse. Et annet unntak er Dyndahl (1986) som i sin hovedoppgave blant annet gjorde en kartlegging av barneplater utgitt fra 1964 og fram til januar 1986. Som nevnt har Paulsson (2006) gjort en liknende undersøkelse av fonogrammer produsert for barn i svensk sammenheng. Hun har også intervjuet voksne om deres bruk av musikk i egen barndom.

Årsaker til lite forskning på barns mediebruk i form av musikk, kan være mange. Jeg har allerede vært inne på noen av dem. Som fenomen kan barneplater, barnemusikk eller “children’s music” (Lamont, 2008) oppfattes som nokså nytt sammenliknet med det som av mange oppfattes som en mer tradisjonell barnesangskatt. Manglende fokus kan videre komme av at forskning på små barn generelt har hatt lav status (jf. Barrett, 2009; Young & Addessi, 2010). Kanskje er det videre fruktbart å lete etter årsaker i diskurser om (voksnes holdninger til) hva barn bør høre på (jf. Opie & Opie, 1969), for eksempel i form av det normativt estetiske (Sundin, 2003). I en leksikonartikkel under oppslagsordet “children’s music” skriver Bickford:

The history of producing and marketing commercial music recordings to children can be characterized by a tension between goals of education and entertainment, with record companies, parents, and educators playing important roles as gatekeepers and curators of ‘appropriate’ music for children (2011a, s. 1).

Satt i sammenheng med Opie og Opies (1969) beskrivelser av deres samtids oppfatninger av barn, kan man kanskje tenke seg at det som ble oppfattet som bra for barn var musikk som befant seg i retning av “education”, slik Bickford beskriver det, og ikke inkluderte barnemusikk, forstått som musikken musikkindustrien tilbyr barn (jf. Bickford, 2011a, 2011b; Justdal, 2011). Opie og Opie skriver imidlertid:

It seems to be presumed that children today (unlike those in the past) have few diversions of their own, that they are incapable of self-organization, have become addicted to spectator amusements, and will languish if left to rely on their own resources (1969, s. v).

Å bekymre seg for at “dagens barn” er dårligere rustet og for lite aktive og initiativrike er altså ingen helt ny tanke. Et fokus på hva som er bra for barn står fortsatt sterkt, og “barnets beste” er, som allerede nevnt, blant annet nedfelt i *Barnekonvensjonen* (Barne- og familiedepartementet, 2003). Imidlertid synes barnemusikk, definert som kommersiell musikk produsert og markedsført for barn (Bickford, 2011a, 2011b; Justdal, 2011), i større grad nå enn tidligere å oppfattes som å kunne bidra positivt til barns liv. På noen måter synes en dermed å bevege seg bort fra en forståelse av denne typen teknologi som knyttet til våre mest intense redsler i barndomssammenheng (jf. Buckingham, 2009).

En av dem som tydeligst setter ord på dette er Susan Young. I boken *Music 3 – 5*, skriver hun:

Hopefully music technology might be seen as an ally, not as something that threatens the 'naturalness' of children's musical activity. Technologies offer the possibility of freeing up some of the limitations of making music with acoustic instruments. They can provide children with more creative, independent and open-ended ways of making music (2009a, s. 40).

Hun etterlyser forskning på dette området, særlig i form av utforskning av hvordan barn tar musikk i bruk i egne liv (*real life practice*) (ibid.).

2.8.1 Skolebarns bruk av mp3-spillere

Et av de siste forskningsbidragene på feltet barn, musikk og teknologi er Tyler Bickfords (2011b) avhandling innenfor etnomusikologi, som dreier seg om skolebarns bruk av mp3-spillere. Bickford tar utgangspunkt i de siste generasjoners endringer i familiestrukturer, som blant annet medfører at barns forbruk utgjør en større del av familiens totale forbruk enn tidligere. Markedsføringskrefter kultiverer forbrukergruppen "tween" som refereres til som "too old for Elmo but too young for Eminem" (ibid., [1]), og inkluderer barn fra fire til femten år. Barna som deltar i Bickfords undersøkelse er skolebarn, og er altså eldre enn barna som deltar i doktorgradsarbeidet. Bickford beskriver imidlertid skolen som en sentral arena for barns mediekonsumpsjon, på liknende måte som jeg i doktorgradsarbeidet oppfatter barnehagene og barnas respektive hjem.

I sitt doktorgradsarbeid undersøker Bickford (ibid.) hvordan den kommersielle barnemusikk- og underholdningsindustrien revolusjonerer hvordan (*the way*) barn, venner og voksne inngår i relasjoner til hverandre på skolen. Han finner at barna anvender mp3-spillerne til å mediere vennskap, at spillerne i stor grad anvendes som leker og at gjennom å dele øreplugger representerer digital musikk en utvidelse av repertoaret for kommunikative praksiser, som for eksempel å skrive lapper eller hviske med hverandre. I tillegg til å knytte barn sammen, anvendes mp3-spillerne til å befeste hvem som er "innenfor" og "utenfor" i vennegjengen og i skoleklassen. Dette siste perspektivet utdyper Bickford i artikkelen *Earbuds are good for sharing: Children's headphones as social media at a Vermont school* (2010).

Bickford løfter her fram et syn på barn som *digital natives*,²² som fra fødselen sosialiseres inn i en digital verden, og posisjonerer sin undersøkelse av mp3-bruk innenfor et perspektiv på materiell kultur. Med en etnografisk tilnærming er han opptatt av barnas oppfatning av mp3-spillene utover at de er artefakter for kommunikasjon og lagring av data. Et av hans mål er å forstå “children’s expressive practices and popular music consumption within the broader social context of everyday schooling” (2011c). Fokus rettes mot mp3-spillernes materielle affordanser i forbindelse med “circulation, movement, embodiment, and sharing” (ibid., s. 22).

2.8.2 Meningsfulle aktiviteter og de voksnes roller

Young (2009a) bidrar som jeg var inne på til å konstituere et positivt syn på teknologi i barns hverdager. Hennes forskningsaktivitet dekker et bredt område av musikk og barn under skolealder. For eksempel har hun beskjeftiget seg med forståelse av barns umiddelbare kobling mellom musikk og bevegelse gjennom å se nærmere på relasjonen mellom spedbarn og omsorgsperson (Young, 1996). Videre har hun utforsket 3- og 4-åringers strukturering av tid og rom i spontant spill på slagverksinstrumenter (Young, 2003) og barn i alderen 18 måneder til 3 år sine spontane vokaliseringer (Young, 2004). En sentral tanke i sistnevnte arbeid er at det å bli en *sanger* i motsetning til kun å imitere gitte modeller, forstås som

a form of performance concerned with heightened involvement in various life-relevant activities rather than concerned with the accumulation of skills or rational learning. The children are involved in situations in which the songs and singing are embedded as meaningful moves. This is not mechanical copying of a behaviour but appropriation into new contexts which have significance for the child (ibid., s. 71).

Her kobles det å *lære seg* sanglige ferdigheter til, for barnet, livsrelevante og meningsfulle aktiviteter. Young er altså, i tillegg til Barrett (2009), en forsker med perspektiver som har tydelige likhetstrekk med dem en finner innenfor nordisk barnekulturforskning.

En interesse for barnet i relasjon til omverdenen kommer fram i flere av hennes arbeider. For eksempel skriver hun om de voksens rolle i barns musisering (*music making*) at den ikke bare er som lytter, men også som “scaffolder”, her forstått som en lyttende partner som legger til det som mangler (Young, 1995, s. 55). Det å musisere

²² Dette er Mark Prenskys (2001) begrep (*Digital natives – digital immigrants*). Han anvender begrepet i forbindelse med at han mener å observere at generasjonen college-studenter som har vokst opp i en digital verden tenker og prosesserer informasjon fundamentalt annerledes enn generasjoner før dem.

forstås dermed som “a process of shared meaning making”, hvor både voksne og barn deltar. Begrepet “det eksplorerende barnet” som fritt utforsker og nærmest leker seg til kunnskap og ferdigheter, mener Young at har godt fotfeste, men den lyttende og interagerende voksne er likevel like essensiell for musikalsk vekst (1995, s. 56). En ide om den interpersonlige dimensjonen i barns musikalske utvikling løftes fram av Young (2003), i form av at den oppmerksomme, voksne partner bidrar *til* og *i* barns musikalske kreativitet.

2.8.3 Et nytt teorigrunnlag?

Når det gjelder de teknologiske sidene ved dagens barndommer i sammenheng med musikk i barns hverdagsliv, peker Young (2008) på at teknologiske nyvinninger både påvirker hva som oppfattes som musikkens natur og de musikalske praksisene i hjemmene til svært unge barn. I en intervjuundersøkelse gjennomført med 88 mødre med under 2 år gamle barn fant hun at mødre anvender sang til å regulere barns stemningsleie, i form av å roe ned eller live opp. Men den kanskje mest interessante delen av konklusjonen på Youngs undersøkelse dreier seg om at ressursene som dagens spedbarns musikalske barndommer konstrueres gjennom er heterogene: De inneholder for eksempel både eldre barnesanger og ny teknologi. Vel å merke dreier undersøkelsen seg om økonomisk privilegerte barn, og teknologisk utstyr som er tilgjengelig er både utstyr som familien eier i fellesskap (fjernsyn og avspillingsutstyr) og artefakter som er kjøpt kun til barnet (musikalske leker). Undersøkelsen viste, mener Young selv, at dersom man anvender konvensjonelle kategorier i spørsmålsstillingene, som musikklytting, TV-titting og synging, risikerer man å gå glipp av hvordan slike aktiviteter modifiseres, integreres og hybridiseres. Hun påpeker at dagens barn vil ha helt andre kunnskaper og kompetanser når de vokser opp enn dagens voksne, både foreldre og lærere. Deretter etterlyser hun forskning, fortolkning og teoretisering av disse endringene og prosessene for å komme fram til en revidert versjon av musikalske barndommer som reflekterer realitetene i barnas liv og som tilbyr en solid basis for å designe opplærings- og utdanningsmessige foretak (Young, 2008, s. 43-44).

I artikkelen *Towards constructions of musical childhoods* (2009b) følger Young sin egen oppfordring om å utforske barns musikkbruk og musikalske læring i hverdagslige sammenhenger som synes meningsfulle for barna. Hun utforsker jenters karaoke-sang og et prosjekt ved et oppvekstsenter (*early childhood centre*) for britiske muslimske

barn. Her konkluderer hun med at det å forstå betydningen og konsekvensene av de teknologiske endringene, både dens potensialer og utfordringer, står helt sentralt, også i en musikkpedagogisk diskurs. Jeg vil her ikke presentere undersøkelsene detaljert, men rette fokus mot Youngs diskusjon rundt relevante teoretiske tilnærminger til barn og musikk. Etter å ha påpekt at de musikalske omgivelsene til dagens barn er grunnleggende annerledes enn forrige generasjons, fokuserer hun på endringer i etnisk og kulturell dynamikk som én årsak, i tillegg til hjemmebasert personlig og mobil teknologi. Et spørsmål hun stiller seg er: "In times of cultural diversity and changes brought about by digital technologies how are musical childhoods conceived and constructed?" (ibid., s. 695). Hun tar altså et skritt tilbake og betrakter feltet med et blikk som i mindre grad tar barns musikalske barndommer for gitt. Hun oppsummerer forskningsfeltet ved at det består av en mengde forskning tuftet på utviklingspsykologi med barn i vestlige, industrialiserte samfunn som deltakere. På den andre siden eksisterer det et mindre antall studier innenfor en etnografisk tradisjon som er gjennomført i isolerte områder i utviklingsland. Youngs hovedkritikk går ut på at hvert av disse forskningsfeltene tar sine tilnærminger for gitt, noe som fører til at for eksempel innenfor musikkpedagogikk basert på utviklingspsykologisk tankegang legges det for stor vekt på "developmentally appropriate practice" (ibid., s. 696), hvor læringsaktiviteter oppfattes å kunne designes rundt universelle og dermed forutsigbare utviklingsmodeller. På denne måten går de glipp av kulturelle og sosiale faktorer som påvirker og inngår i barns musikkbruk, i tillegg til både barns læringsprosesser og det som blir lært.

På liknende måte som Sundin (1977, se avhandlingens kapittel 2.2) oppfatter Young (2009b) at vestlig musikkvitenskap har tilbudt "the subject material", noe hun mener i en årrekke har vært oppfattet som uproblematisk. Imidlertid oppfatter Young både utviklingspsykologi og musikkvitenskap som reduksjonistiske med hensyn til barns musikkbruk, selv om begge områder er nyttige og kan tilby verdifull innsikt. På den andre siden er den etnografiske tilnærmingens utfordring å gå videre fra det deskriptive til å utforske betydningen av barns musikkbruk i undervisningssammenhenger. På bakgrunn av dette etterlyser hun musikk sosiologisk, populærmusikalsk og medieorientert forskning rettet mot barn og musikk. Hun mener teoretiske perspektiver innenfor disse forskningsfeltene kan være svært nyttige i forbindelse med utforskning av barns musikkbruk og at de kan tilføre feltet noe nytt. Samtidig ønsker hun at de ulike

forskningsfeltene sys sammen slik at både en etnografisk “insider”- forståelse av barns musikkbruk og bredere kulturelle og globale perspektiver kommer fram.

Young (2009b) finner i sin undersøkelse at kulturell diversitet er økende i de fleste samfunn og påpeker at det i ett og samme samfunn gjerne er større ulikheter mellom klasser, enn mellom middelklassebarn i ulike deler av verden. En utfordring for musikkopplæring som framheves er å komme til en forståelse av musikalske barndommer og å identifisere noen kjernekjennetegn knyttet til musikalsk modning. Dette kan være

that children learn certain aspects of musical behaviours that are broadly shared across all children. For example, they learn to use their voices, their bodies, to use materials and technologies available in their culture for musical purposes and to interact in socio-musical ways with others. This might also lead to some fundamental ideas about what constitutes a base set of core needs that should be met; that all children have opportunities to sing, to move and dance, to listen to recorded music, to engage with musical performance occasions within local communities, to use technologies or whatever (Young, 2009b, s. 704).

Med dette målet løfter Young på nytt fram det universelle, men knytter også kulturelle faktorer til dette, i tillegg til det utviklingspsykologiske perspektivet.

Hvorvidt det finnes universelle kjernekjennetegn med hensyn til musikk utforskes ikke i doktorgradsarbeidet. Å imøtekomme alle Youngs oppfordringer er vanskelig innenfor ett og samme forskningsarbeid, særlig siden det til nå er lite forskning som integrerer flere av perspektivene fra de ulike forskningsfeltene, slik hun påpeker. Det er derfor et relativt stort arbeid som må gjøres for å sy dette sammen til et ferdig teoretisk rammeverk. Young anvender nyere barndomssosiologi som teoretisk fundament, noe jeg også anvender i doktorgradsarbeidet. I doktorgradsarbeidet, som ble designet før Youngs artikkel ble publisert, ble det videre lagt opp til en kombinasjon av naturalistiske/etnografiske og diskursanalytiske strategier. Dette var nettopp for å etablere et design som man ved å anvende kunne bidra til dekke et hull i kunnskaper om barns musikalske hverdagsliv. Dette grepet finner støtte hos Young og Addessi (2010).

Et ønske om å kjenne eleven var et av utgangspunktene for å gjennomføre en empirisk undersøkelse som kunne si noe om elevenes musikkulturelle forutsetninger idet de begynner på skolen (jf. Hanken & Johansen, 1998, se også avhandlingens kapittel 1.8). Andre årsaker var et ønske om å “se” barnet i flere situasjoner og ved flere av hverdagslivets arenaer, for å bidra til forskning som nettopp tar opp i seg at kunnskaper

i musikk også er kontekstuelte avhengige. Hvilke kompetanser som synes viktige i venneflokket, i hjemmet og i barnehagen kan variere, og barn viser ulike kompetanser ved de ulike arenaene.

Videre rommer kombinasjonen av en etnografisk/naturalistisk og en diskursanalytisk tilnærming et premiss om at barns musikkbruk foregår innenfor kontingente rammer (jf. Jørgensen & Phillips, 1999), som inkluderer for eksempel verdisyn, barnesyn og musikkens syn. Hvilke fortolkningsrepertoarer som regulerer barnas musikkbruk vil variere med hensyn til arena (for eksempel barnehage og hjem) og det vil være variere med hensyn til hvilke subjektposisjoner menneskene som til enhver tid interagerer har inntatt.

2.9 Oppsummering av linjer i forskning på barn og musikk i

barnekulturelt hverdagsperspektiv og avhandlingens bidrag

Jeg begynte dette kapitlet med å skrive at forskning på barn og musikk har en marginal posisjon i musikkvitenskap. De fleste bidragene fra den senere tid som her er nevnt anvender etnografiske, naturalistiske og/eller antropologiske tilnærminger. Flere av forskerne har tilknytninger til musikkpedagogikk (Barrett, Bjørkvold, Campbell, Custodero, Fink-Jensen, Holgersen, Lie og Ski, Marsh, Sundin, Ruud, Young), men også etnomusikologi (Bickford og Minks), musikkpsykologi (Lamont) og musikkvitenskap (Bergman, Kok og Boynton og Paulsson) er representert.

Med ulike tilnærminger gis ulike begrunnelser for viktigheten av forskning på musikk i barns hverdagsliv generelt, og teknologi knyttet opp til dette mer spesielt. Fra de ulike feltene etterlyses videre ulike sider av kunnskap om barn og musikk. Lamont (2008) framhever for eksempel hvor viktig samspillet mellom barnet og hennes kultur er for fullt ut å forstå utviklingsmessige prosesser. En ny trend innenfor en gren av utviklingspsykologien, *cultural development psychology*, er å fokusere på mer lokale kulturelle eller kontekstuelle forskjeller. Imidlertid mangler forskning som fokuserer for eksempel både hjem og skole (ibid.). På dette punktet kan avhandlingen bidra gjennom fokus både på hjem og barnehage, men avhandlingen har verken et kulturpsykologisk eller eksplisitt komparativt formål. Derimot er målet en mer holistisk orientert beskrivelse av fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser som til sammen er

tilgjengelige i barns hverdager, både i barnehagene og i de respektive hjem, som dermed til sammen kan forstås som et reservoar av tilgjengelige forståelsesmåter, som i sin tur regulerer musikkbruk (jf. Wetherell & Potter, 1992; Potter & Wetherell, 1987).

Doktorgradsarbeidet kan imidlertid til en viss grad bidra til en større forståelse av hvordan diskurser om musikk bæres og omformes ved og mellom de respektive arenaene, både av barn og voksne.

Å anvende diskursanalytiske perspektiver knyttet til målet om å beskrive fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser som er tilgjengelige i barns hverdagsliv representerer et noe annet perspektiv på barns musikalske hverdager enn det som tidligere er anvendt i forskningsmessig sammenheng. Young og Addessi påpeker nødvendigheten av å utvide ens teoretiske horisonter “to understand young children’s musical activity from a musical childhood’s perspective that attempts to encompass all modes of musical experience for young children” (2010, s. 238). De framhever at noen av de mest innovative teoretiseringene kommer fra feltet tidlig barndom og beveger seg videre fra det som tradisjonelt har vært verdsatt til å ta opp i seg poststrukturalistiske perspektiver, samt perspektiver fra nyere barndomssosiologi. Young og Addessi understreker som Young (2009b) behovet for å engasjere seg på et teoretisk plan i de sosiale, kulturelle og teknologiske endringene som definerer nåtidens musikalske barndommer (Young & Addessi, 2010, s. 239). Dette fordi media spiller en så viktig rolle i barns liv at det fortjener mer oppmerksomhet enn det får i det de beskriver som vår tradisjonelle forståelse av små barns musikalske aktivitet og opplevelser/erfaringer (ibid., s. 240).

I doktorgradsarbeidet vil jeg se nærmere på hvordan barn “gjør” musikk, i form av hvordan de “musikker” (jf. Campbell 2010; Small, 1998). Dette innebærer å oppfatte barnet i mindre grad som musiker, en tradisjonell forståelse som ville implisere at barnet observeres med mål om å beskrive hva de *kan* i tradisjonell musikalsk håndverksmessig forstand. Med avhandlingen går jeg også et skritt i retning av å utarbeide et teoretisk og metodologisk rammeverk som med Young og Addessi (2010) kan beskrives som mer innovativt. Rammeverket er tilpasset et ønske om å utforske dagens musikalske barnekultur slik den utfolder seg som kultur *av* barn, men tar samtidig høyde for at barns kultur foregår i og reguleres av kulturen for øvrig (se kapittel 1.3).

Musikalsk foreldreskap er nevnt flere ganger i det foregående og danner et teoretisk bakteppe for analyse av foreldrenes subjektposisjoner i forbindelse med musikalsk barnekultur.²³ I doktorgradsarbeidet er det imidlertid ikke bare musikalsk foreldreskap som undersøkes, men også *musikalsk førskolelærerskap* og *musikalsk assistentskap* i barnehagesammenheng. I gjennomgangen av tidligere forskning posisjoneres pedagogene som dem som kan musikk, samtidig som foreldrenes viktige rolle løftes fram. Førskolelæreren står i en form for mellomposisjon, og regnes gjerne ikke som musikkpedagog, selv om han eller hun er fagpersoner med høyere utdanning rettet mot barn som inkluderer musikk og/eller andre estetiske fag. At musikk skal være en del av barnehagens innhold reguleres gjennom *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). På bakgrunn av avhandlingens mer generelle blikk på barn, synes det relevant å legge til grunn at forståelser av musikk og barns bruk av musikk er vevd inn i diskurser om barn og barndom.

Det er interessant å se nærmere på hvilke "blikk" voksne i ulike kategoriene ser barns musikkbruk med (jf. Marsh, 2008), nærmere bestemt hvilke fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser som konstitueres. Det er videre rimelig å anta at fortolkningsrepertoarene vil variere med subjektposisjon, det vil si at foreldre vil trekke på andre fortolkningsrepertoarer enn for eksempel assistenter og førskolelærere. Hvilke vokabularer som anvendes i hvilke subjektposisjoner når det gjelder konstitueringer av musikalsk mening i et hverdagslig barneperspektiv er nettopp noe av det som søkes utforsket gjennom avhandlingen. Ruud (1997) har, som jeg var inne på, inspirert doktorgradsarbeidet gjennom å understreke at musikk og musikkopplevelse i stor grad handler om det hverdagslige og kontekstuelle. Doktorgradsarbeidet søker å løfte fram en hverdagslig diskurs om musikkens affordanser (jf. DeNora, 2000). På denne måten kan en si noe om hvordan og hvorfor musikk har mening i et barnekulturelt perspektiv.

Et siste poeng jeg skal framheve her er posisjoneringen som gjøres av *barn* i den tidligere forskningen som er gjennomgått. Barn beskrives langt på vei som barn som åpne og uten kategorier som stenger for musikkopplevelsen. Dette stemmer ikke nødvendigvis. Kanskje er det heller slik at barn har andre kategorier enn voksne. Et interessant spørsmål i forbindelse med doktorgradsarbeidet er hvilke begreper barn og

²³ Jeg anvender her betegnelsen "bakteppe", noe som er en oversettelse av Wetherell og Potters (1992) begrep *pretext*.

voksne har for barnas "musikkende" atferd og for sine respektive subjektposisjoner i musikkbruken.

3 Barnet – menneskesyn, barnesyn og det normativt

ubevisste

“Hvem er barnet det formidles til?” spør Selmer-Olsen (2005) i forbindelse med formidling av kunst til barn. Han utdyper spørsmålet slik:

Hvem er barn? Hva gjør vi det til? Hvem er *ikke* barn – langt inni seg eller helt utenpå? Er det trygt dette barnet, er det redd eller [er] det glad eller er det helt avmektig? Hva har det med seg i ranselen sin, hva kan det, hva føler det, hvor er det hen i livet sitt? Og ‘barn’, – hva er det for slags begrep? Det er stor forskjell på Svein, Laila og Cathrine, selv om de er relativt små alle sammen (Selmer-Olsen, 2005, s. 31).

I forrige kapittel beskrev jeg perspektiver innenfor forskning på barn og musikk i hverdagssammenhenger. Jeg løftet spesielt fram at menneskers forforståelser regulerer hva de samme menneskene oppfatter i musikk og musikkbruk (Marsh, 2008; Sundin, 1977). Videre var musikalsk foreldreskap et viktig begrep (Barrett, 2009; Custodero, 2006, 2009; Custodero & Johnson-Green, 2008; Young, 1995, 2008). Dette begrepet innebærer et syn på barns omsorgspersoner som viktige for barns opplevelse av musikk og deres egen beskjeftigelse med musikk. I inneværende kapittel vil jeg se nærmere på forståelser av barnet i et barndoms- og barnekulturperspektiv. Dette fordi subjektposisjonene barn tilskrives virker regulerende for hvordan barna behandles, samt for hvilke handlingsrepertoarer som er tilgjengelige, både for barna og de voksne.

3.1 Det normativt ubevisste

Sammenhenger mellom voksnes syn på barnet og de samme voksnes handlinger vises for eksempel i en undersøkelse fra New Zealand som dreier seg om fysisk avstraffelse (Debski, Buckley & Russell, 2009). Undersøkelsen viser nettopp at det er nødvendig å se nærmere på menneskers dypeste holdninger og verdier vedrørende barn og barndom. I undersøkelsen ble to forståelser av barn utforsket, henholdsvis barn som *human beings* og *human becomings*. Den første forståelsen innebærer ifølge Debski et al. at barn posisjoneres som “already fully developed human beings, who have rights, who can and

do make decisions about their lives, and who contribute to society” (ibid., s. 101).²⁴ Posisjoneringen av barn som *human becomings* innebærer på den andre siden at det fokuseres på barns sosialisering inn i voksenverdenen. Resultatene viste både kjønnsforskjeller og geografiske forskjeller, men i tillegg at voksne som uttrykte et syn på barn som *human beings* i større grad var mot fysisk avstraffelse av barn, enn voksne som forsto barn som *human becomings*.

På musikkens område har Ruud (2010) beskrevet sammenhenger mellom menneskesyn og musikkterapi: “What determines our conceptions of and ways of doing music therapy are our basic views on the nature of the individual, or the human being”, skriver han (ibid., s. 1). Påstanden er beslektet med Selmer-Olsens (2005) spørsmål som siteres ovenfor, og de er begge med på å etablere et utgangspunkt for doktorgradsarbeidet som innebærer at en kulturs blikk på barnets “natur” er med på å avgjøre hvordan musikalsk barnekultur *gjøres* (jf. Fangen, 2004; Smith, 1987, 2004, 2005; Widerberg, 2001).

I musikkpedagogisk sammenheng løfter Varkøy (2004) fram forståelser av barnet som henholdsvis godt eller ondt. “Det gode mennesket” settes i sammenheng med pedagogiske ideer om barnets frie vekst, mens en forestilling om mennesket som ondt/syndig på den andre siden knyttes til pedagogiske ideer om forming av barnet. Varkøy referer til Ruud i forbindelse med denne tematikken. Ruud skriver:

Det kan synes som om menneskesynet er det mest grunnleggende når musikkbegreper skal bestemmes eller målsettinger defineres, ettersom spørsmålet ‘hva er mennesket?’ ikke kan besvares uten at det får konsekvenser for vår innkretsing av disse andre begrepene (1996, s. 110).

Menneskesyn oppfattes altså som det mest grunnleggende i musikalske praksiser som musikkterapi og musikkpedagogikk. I doktorgradsarbeidet overføres dette perspektivet til musikk i barnekultur. Dette betyr at det tas utgangspunkt i at barns hverdagsmusikk reguleres av synet på barnet, også når det gjelder barns bruk av fonogrammer.

Barneperspektivet, forstått som voksnes perspektiver på barn, “appears to be steeped in ideological, ethical, and moral values”, skriver Sommer, Samuelsson og Hundeide (2010, s. 197). Barn tilskrives stor emosjonell verdi i den vestlige verden, noe som også er med på å regulere hvordan vi forholder oss til barna, spesielt våre egne (Zelizer, 1994).

²⁴ Debski, Buckley & Russell bygger her på Qvortrup et al. (Red.) (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Avebury: Aldershot. Dette viser at det foregår en utveksling mellom det skandinaviske forskningsfeltet og det internasjonale.

Voksnes tanker om hvordan barn *er* eller *bør være*, som videre virker som del av et rammeverk barna posisjoneres i, er imidlertid ikke alltid *bevisste*. Forståelsene av barn og barndom kan beskrives som en del av en tatt-for-gitt kapital (jf. Bourdieu, 1986/2011) som innebærer at ikke alt er like mulig å tenke til enhver tid.²⁵ Et begrep som i doktorgradsarbeidet anvendes som redskap for å belyse dette er *normative unconscious processes* (Layton, 2006a). Med denne termen fokuserer Layton sammenhenger mellom makthierarkier i samfunnet og levd liv (*lived experience*) (Layton, 2002, 2004, 2006a, 2006b). Om denne termen skriver hun videre:

With this term, I refer to the psychological consequences of living in a culture in which many norms serve the dominant logical purpose of maintaining a power status quo. More particularly, I have investigated the consequences of living within particular class, race, sex and gender hierarchies. My assumption is that these hierarchies, which confer power and exist for the benefit of those with power, tend not only to idealize certain subject positions and devalue others, but tend to do so by splitting human capacities and attributes and giving them class or race or gender assignments (Layton, 2006a, s. 239-240).²⁶

Layton bygger på psykoanalytisk teori i tillegg til Butler og Bourdieu og forankrer subjektposisjoner i sosial klasse. Hun påpeker at internalisering av klassemessige relasjoner, som er manifeste i menneskers smak og deres fantasier om hva smak sier om dem, er ansvarlig for sosial reproduksjon av “things as they are” (Layton, 2006b, s. 61). Hun tar utgangspunkt i Bourdieu og skriver: “His work inspires a deeper investigation of the unconscious processes of internalization and the role emotions play in social reproduction” (ibid.). I doktorgradsarbeidet er ikke hensikten å undersøke ubevisste internaliseringsprosesser, men begrepet *normativt ubevisst* lånes som et utgangspunkt for å undersøke barns subjektposisjoner nærmere, i første omgang i et teoretisk perspektiv. Som utgangspunkt for analyse av det empiriske materialet knyttes ikke det normativt ubevisste utelukkende til kjønn, etnisitet og klasse, men også til sosiale hierarkier som på bakgrunn av materialet kan sies å ha med musikk å gjøre. Det normativt ubevisste kan i avhandlingen defineres som “that part of the unconscious that is produced by social hierarchies of various kinds and that, in turn, works to reproduce and secure a hierarchical *status quo*” (ibid., s. 53).

²⁵ Dette kommer jeg tilbake til i min redegjørelse for avhandlingens bruk av subjektposisjonsbegrepet i kapittel 5, *Diskursanalyse – epistemologiske og metodologiske refleksjoner*.

²⁶ *Splitting* står sentralt i psykoanalysen (Frosh, 2003). Det menneskelige “subjektet” er *splittet* mellom et bevisst og et ubevisst del av sinnet. Derfor kan man aldri oppfatte seg selv som en helhet, men “must always labour in the knowledge that something is acting or speaking from inside us, about which we have little knowledge and over which we have less control” (ibid., s. 41).

På tilsvarende vis som i Laytons beskrivelser ovenfor vil man kunne oppfatte en preferanse for noen subjektposisjoner for barn i forbindelse med musikk i hverdagssammenhenger, noe som samtidig vil innebære en devaluering av andre subjektposisjoner. I doktorgradsarbeidet undersøkes nettopp hvilke egenskaper og attributter som på et hverdagslig barnemusikalsk område tilskrives henholdsvis barn og voksne, og videre hvilke egenskaper og attributter som tilskrives ulike differensieringer av "barn", som for eksempel kjønn, etnisitet og klasse. Posisjoneringene som i dette kapitlet gjøres rede for i teoretisk sammenheng danner bakteppe for analyse av subjektposisjoner i det empiriske materialet som er generert i forbindelse med doktorgradsarbeidet.²⁷

Subjektposisjoner som barn tilbys i en hverdagsmusikalsk diskurs er ikke bare et resultat av diskursen, men virker også regulerende og konstituerende på den (jf. kapittel 1.6). Diskurser og subjektposisjoner regulerer handlingsrom som tilbys barna og dermed deres musikalske utfoldelse. Marsh (2008) utfordrer pedagoger og andre voksne til å "se" barns lek med musikk og Layton (1998, 2002, 2006a, 2006b) viser at mennesker tenker, føler og handler ut fra sosiale og kulturelt betingede "sannheter", som blir del av eget følelsesliv. En utfordring i musikkpedagogisk sammenheng er å bli klar over sine egne normativt ubevisste forståelser av barnet, som for eksempel konstituerer forståelsen av hva "barn" gjør, hva "barn" ønsker, hva "barn" trenger og hva "barn" kan. Slike avsløringer av egne dype holdninger og verdier har som mål å åpne blikket og gi rom for barns egne perspektiver, men også å forstå konsekvenser av kulturelle forståelser av barnet, både i barnemusikalsk og videre i musikkpedagogisk sammenheng.

²⁷ I min anvendelse av begrepet "normative unconscious processes" trekker jeg det noe bort fra det psykoanalytiske og mot en *cultural studies*-retning. Det vil si, jeg vil ikke gå inn på årsaker i psykoanalytisk sammenheng til at noen forståelser av barn og barndom eventuelt opptrer som ubevisste i vår kultur generelt eller hos enkeltindivider spesielt. Det "tatt-for-gitte" i diskursteoretisk sammenheng er ikke det samme som det ubevisste, men de to dekker hvert sitt "sorte hull" i forståelsen av menneskers bevissthet innenfor sine respektive tradisjoner. Begge begreper setter i fokus at det er ting mennesker ikke har full oversikt over, at det er noe som er skjult for oss, men som likevel virker regulerende på hvordan vi tenker og handler. Begrepet kan dermed være fruktbart, fordi det løfter fram at en del forståelser kan regulere handlinger uten at man er seg dem bevisste: Mennesker vil i stor grad leve etter tatt-for-gitte/ubevisste normer, og derigjennom bidra til å opprettholde dem. I tillegg vil normer knyttet til kulturelle kategorier, som for eksempel klasse (jf. Layton, 2006b) bli en del av menneskers følelsesliv. I Laytons eksempel knytter hun klasse og smak sammen, og påpeker at vi gjennom oppveksten blir fortalt hva som "passer seg" ut fra hvem vi er i form av kulturelle kategorier (ibid.). Her bygger hun på Bourdieus habitusbegrep. Normativt ubevisste prosesser kan også virke på musikkens område, for eksempel når det gjelder hvilke barn (forstått i form av for eksempel kulturelle kategorier) som på ulike måter blir fortalt hva slags musikk og musikkutøvelse som passer for dem.

Det er ikke avhandlingens mål å komme fram til ett riktig syn på barnet. Nokså tidlig i den nyere barnekulturforskningens historie i nordisk sammenheng løftet Kjørholt fram et ønske om et flerdimensjonalt barneperspektiv:

Men heller enn **ett** barneperspektiv ser jeg for meg **mange** barneperspektiv, omtrent som fasettene i en diamant. Det vi ser er avhengig av hvem som ser, og av hvordan diamanten holdes opp mot lyset. Barneperspektiv **er** en voksen konstruksjon der innfallsvinkel, forskningsmetode og egne kulturelle og personlige forutsetninger vil påvirke lysforholdene og være utslagsgivende for hvilket barneperspektiv en finner (Kjørholt, 1991, s. 69).

Begrepet *barneperspektiv* er ofte anvendt i forskning på barn, barndom og barnekultur. Halldén (2003) definerer barneperspektiv som voksnes perspektiver på barn med en underliggende hensikt om å ivareta barns interesser, altså forskning til “barns beste” (jf. *Barnekonvensjonen*, se Barne- og familiedepartementet, 2003). *Barns perspektiv*, derimot, får man når man lar barn selv uttale seg (Halldén, 2003; Sommer et al., 2010). I praksis synes det imidlertid som om begrepet barneperspektiv gjerne anvendes i begge tilfeller, på tilsvarende måte som begrepet barnekultur anvendes både om kultur produsert av voksne *for* barn, kultur *med* barn og kultur *av* barn, selv om sistnevnte også betegnes som barns (egen) kultur (jf. Mouritsen, 1996; Rasmussen, 2001, se avhandlingens kapittel 1.3).

Halldén (2003) påpeker at begrepet *barneperspektiv* er både et ideologisk og et metodologisk begrep. Barneperspektivets metodologiske implikasjoner vil jeg komme tilbake til i kapittel 6. Grunnlaget for metodediskusjonen på dette punktet legges imidlertid i innværende kapittel. Her presenteres en vifte av mulige forståelser av barnet, med utgangspunkt i barndomssosiologisk diskurs om forståelser av barn og barndom. Dette fordi arenaene som utforskes i doktorgradsarbeidet ikke primært er musikkpedagogiske. Dermed understrekes at det er *barns* subjektposisjoner som her er i fokus og ikke primært *elevens*. Et slikt perspektiv kan samtidig ha nytteverdi innenfor musikkpedagogiske diskurser fordi mer generelle forståelser av barnet veves inn i slike sammenhenger (jf. Varkøy, 2004; Ruud, 1996).

Perspektivene på barn som presenteres i det følgende bidrar til å konstituere barnet som en kulturell størrelse, som vil variere i forhold til hvem som beskriver, hvilken situasjon man er i, samt historisk og geografisk kontekst. Å presentere en slik vifte er i diskursanalytisk sammenheng knyttet til Jørgensen og Phillips' (1999) oppfordring til å

utforske tilgjengelige fortolkningsrepertoarer i en kultur, før en undersøker hvilke som anvendes og hvordan innenfor et bestemt område, og samtidig til Wetherell og Potters (1992) parallelle beskrivelse av en *pretekst*. Selv om det ikke vil være mulig å gjøre seg kjent med samtlige eksisterende fortolkningsrepertoarer, vil framstillingen i det følgende dekke tilstrekkelig til å synliggjøre ubevisste holdninger og verdier.

3.2 Barnet som...

3.2.1 ... en viktig stemme i mangfoldet

Går man bakover i tid, beskriver Telhaug (1991) tre faser i nyere tids konstitueringer²⁸ av barnet. Disse oppfatningene, sammen med de til enhver tid gjeldende vitenskapsteoretiske paradigmer, bidrar for eksempel til hvordan det ble forsket på barn. Det første fasen Telhaug beskriver er den hvor borgerskapet oppfattet barnet som en voksen i miniatyr. "Barndommen ble ikke tillagt stor verdi i seg selv, men fikk betydning først og fremst som en fase som forberedte livet som voksen, og det var dette livet som var det 'egentlige' liv" (ibid., s. 71). Selv om Rousseau protesterte kraftig mot en slik forestilling, har den ifølge Telhaug levd videre, så å si opp mot vår egen tid. (Se også Mouritsen (1996) og Kampmann (2003).)

I den neste fasen vokste det Telhaug beskriver som "den moderne barne- eller utviklingspsykologiske forskningen" fram. Formålet var "effektivisering av barnet" og man hadde ønske om "å kontrollere barns utvikling". Kort sagt: "Forskningen skulle gi lovmessighetsviten som igjen kunne danne en sikker basis for didaktiske imperativer" (1991, s. 71). Dette blir beskrevet som en pre-sosiologisk og utviklingspsykologisk tilnærming (jf. James, Jenks & Prout, 1998). Young (2009b) kritiserer en slik lovmessig, utviklingspsykologisk tilnærming innenfor musikkpedagogikken, samtidig som hun ønsker å arbeide for å finne lovmessigheter i et kulturelt orientert forskningsperspektiv. En tankegang om lovmessigheter er altså ikke fullstendig forlatt, men får en annen valør gjennom at det kulturelle perspektivet tenkes inn.

²⁸ Telhaug anvender begrepet "oppfatning", men på bakgrunn av avhandlingens øvrige teorigrunnlag vil jeg her betrakte (eller *konstituere*) "oppfatninger" av barnet som simultant konstituerte og konstituerende.

Den tredje fasen dreier seg om “emansipasjon, frisetting eller individualisering” (Telhaug, 1991, s. 71). Telhaug setter forskning på barns egen kultur i sammenheng med andre svake gruppers frigjøring over de siste 200 år; frigjøring fra politisk enevelde, menns stemmerett, kvinners stemmerett, generelt større forståelse for mangfoldigheten, nyfeminisme og innføring av selvbestemt abort, etniske gruppers kamper for å bevare sin egenart, eller homofiles kamp mot favorisering av heterofile.

Forstått i denne sammenhengen betyr barneperspektivet ikke at vi skaffer oss økt kunnskap om barn for bedre å kunne kontrollere nye generasjoner, men det betyr at vi gjennom forskningen lar barns røst komme til uttrykk som en del av mangfoldigheten i vår kultur og med sikte på at dette perspektivet blir respektert (ibid., s. 72).

Gjennom å gi barnet en stemme i mangfoldet er vi med på å gjøre barn mer myndige, mener Telhaug. I forskningsmessig sammenheng, men også i det hverdagslige, synes det som om det å lytte til barn har fått fotfeste, og at det for mange inngår i oppfatningen av hva som er vanlige måter både å forstå og å forholde seg til barn på. Tiller (1991) skriver i forskningsmessig sammenheng at det er 5-åringen selv som vet mest om hvordan 5-åringen har det fra sitt eget ståsted. I populærkulturen er barn programledere i barne-tv, som for eksempel i *Barnas Supershow* på NRK og familieterapeut Jesper Juul (1996) støtter foreldres oppdragergjerning nettopp med et perspektiv som innebærer at man bør lytte til og samtale med barnet. Barnets stemme konstitueres som viktig, og barn oppfattes som kompetente individer.²⁹ At dette er en nokså allmenn forståelse forsterkes av at Juul både har vært fast spaltist i *Aftenposten* og i *Dagbladet*.

Som jeg skrev i innledningen har jeg som mål å løfte fram barns stemmer på det hverdagsmusikalske området. Dermed konstitueres barn i avhandlingen som individer med viktige stemmer i mangfoldet, verd å lytte til (jf. for eksempel Buckingham, 2009; Gullestad, 1991; James & Prout, 2007; Juncker, 2001, 2003, 2006; Kjørholt, 1991; Telhaug, 1991; Tiller, 1991).

3.2.2 ... kulturelt skapende subjekter

En subjektposisjon som i utgangspunktet tilskrives barn i doktorgradsarbeidet er, som jeg var inne på i kapittel 1.3.2, nettopp barnet som subjekt. Med Selmer-Olsen kan en knytte denne posisjonen til påstanden og teorien om at barn kan ha sin egen kultur eller sine egne kulturer (2005, s. 32). Konsekvensen blir i forbindelse med kunstformidling at

²⁹ Jeg kommer tilbake til barn som kompetente senere, i kapittel 3.2.5.

det han betegner som patriarkalsk enveiskommunikasjon må byttes ut med et begrep som “kulturmøte”:

[F]ra 1970-tallet av framstår tilsynelatende ikke barn lenger kun som brukere, de blir også forbrukere, de blir tilsynelatende ikke lenger bare sosialisert, men de betraktes som sosialt handlende, de får ikke lenger bare formidlet kulturarven, men fremstår selv som kulturelt skapende, de skal ikke lenger bare lære om demokrati, men har selv fått grunnleggende demokratiske rettigheter, - særlig uttrykt gjennom FNs barnekonvensjon (ibid, s. 31-32).

Framveksten av barnekultur som begrep og barnekulturforskning som fenomen synes å ha nære sammenhenger med forståelsen av barn. Det synes imidlertid å være bred enighet om at det *ikke* er enighet om begrepet barnekultur (Juncker, 2001; Kampmann, 2001; Mouritsen, 2002; Qvortrup, 2001a; Rasmussen, 2001; Tufte, 2001). Kampmann sier det slik: “Der har i de senere år været en stadig stigende interesse for anvendelse af børnekulturbegrebet. Det er imidlertid tydeligt, at der bag bestræbelserne eller betegnelsen hverken er etableret nogen form for entydighed, endsige fælles retning” (2001, s. 52).

I innledningen beskrev jeg barnekultur som kultur *for, med og av* barn med henvisning til Mouritsen (2002) og Rasmussen (2001) (se kapittel 1.3). Kampmann (2001) beskriver det som ikke å være noen tvil om at tredelingens framhevelse av barnekultur som noe som *også* produseres av barn, har betydd et perspektivskifte i forhold til tidligere forståelser av barnekultur. En forståelse av barn som kulturelt skapende går hånd i hånd med måter voksne planlegger formidling av kunst til barn. Juncker (2001) beskriver framveksten av et *kulturparadigme* i forbindelse med barnekultur, der kultur betraktes som *kultur*, mer i retning av en antropologisk forståelse. Junckers framstilling, som gjøres rede for i det følgende, synliggjør relasjoner mellom voksnes oppfatning av barn og de voksnes handlinger på et overordnet samfunnsnivå:

Danmark fikk i år 2000 sine første retningslinjer for en overordnet barnekulturpolitikk, en politikk hvor barnekulturen oppfattes som kulturelt felt. Tidligere, skriver Juncker, hadde man snarere en *kulturformidlingspolitikk* [min uthevelse], hvor fokuset med et humanistisk utgangspunkt innebar å formidle kunst med stor K til barn som dannelsesgrunnlag (jf. Matthew Arnolds kulturbegrep, se kapittel 1.8). Juncker setter de voksne kulturformidlernes møter med barna i

sammenheng med utviklingen av et sosiologisk kulturbegrep. Om de voksne skriver hun:

Mange af dem havde ment – og det lå bestemt også i de overordnede kulturpolitiske rationaler – at *de* skulle bringe kunsten, kulturen, arven ud til børn, der endnu ikke var ‘i kultur’. De skulle være formidlere af dannelse, animatorer, der satte oplevelsesmæssige, uddannede og værdiskabende aktiviteter i gang. Det klassiske nationale kulturbegreb, ‘Guldalderkonstruktionen’, der tog det for givet, at børnene skulle møde og integrere den voksne kunst og kultur, sprængtes i slutningen af 1960’erne og op gennem 1970’erne i mødet med børn (Juncker, 2001, s. 26).

Innenfor rammene av et sosiologisk kulturbegrep skulle imidlertid kunst og kultur tilpasses barn, og fra dette utviklet perspektivene seg videre til et fokus mot arbeid med et barneperspektiv, et perspektiv som av Juncker beskrives som i “børnehøjde” og i “øyen høyde”. Barna skulle ikke lenger tilpasses kunsten, men kunsten til barna, til deres hverdager og problemstillinger. Formidlerne måtte dermed ha kunnskaper og innsikt i barns utviklings-, innlærings- og dannelsesbehov, skriver hun videre.

Med dette fortsatte man å oppfatte barn som grunnleggende akulturelle, som individer som skulle sosialiseres inn i grunnleggende demokratisk og sosial dannelse. Et barnesyn som innebar at “børn selv allerede var kulturvæsner, at de i hele deres tilgang til livet også var kulturskabende, at barndom ikke blot skulle avvikles, men *også* var en værdi i sig selv, var stadig en, om ikke usynlig, så dog alment upåagtet dimension” (Juncker, 2001, s. 26). Dette synet ble mer tydelig med 1980-tallets utvikling av ny teknologi, som barn tok i bruk i form av tv, video, dataspill og så videre, og med nyutvikling innenfor det Juncker beskriver som de klassiske barnekulturelle områder, nemlig litteratur og teater. Juncker nevner ikke barnemusikk, men nettopp kassetter for barn var også noe som i særlig grad vokste fram nettopp på 80-tallet (Dyndahl, 1986; Ruud, 1983).

Det er også utover på 1980-tallet at det utvikler seg et tydelig skille mellom skolekultur med tavle og kritt, og på den andre siden fritidskultur hvor moderne medier ble tatt i bruk, skriver Juncker videre. Det oppsto et generasjonsskille hva artefakter i barnekultur angår, som innebar for eksempel henholdsvis barnebøker i kontrast til video. Innenfor barnelitteratur, barneteater og barnefilm ble det samtidig utviklet nye fortellerformer. Juncker fortsetter:

Når vi i dag står med en spændende og eksperimenterende børnelitteratur, når vi i dag møder grafikere og billedkunstnere, der i samarbejde med forfattere sprænger alle rammer for, hvad vi hidtil har forstået ved billedbøger, når vi i dag står med et børneteater, der har udviklet vidt forskellige kunstneriske profiler, og en kunst- og kulturformidlingsverden på begyndende nye veje, ja, så skyldes det bl.a., at mødet med børn både for kunstnere og formidlere blev en udfordring, en opfordring til at bryde grænser og søge nye veje og skabe andre typer af dialoger end de pædagogiske og didaktiske (Juncker, 2001, s. 27).

I møte med "levende" og "ekte" barn ble altså kunstnerne utfordret. En ny dimensjon som la vekt på et sosialiseringssparadigme kombinert med et kulturparadigme, som kunne synliggjøre den *betydning* kunst og kultur også har for barn, vokste fram. Spørsmålet blir da hva barnekultur er, ikke i form av sosialisering, men når en betrakter det som *kultur*, påpeker Juncker. Mens sosialiseringssparadigmet knyttes til sosiale, pedagogiske, psykologiske og didaktiske forståelser, har kulturparadigmet følgende kjennetegn:

- Barnekultur oppfattes som barns egenkultur, lekekultur, kameratskapskultur
- Barnekultur oppfattes som et estetisk felt; narrativt, kulturanalytisk, lekekulturelt, metakulturelt og kunstestetisk bestemt
- Barnekultur har en fritidsstyrt sammenheng, som både lever og utfoldes i familie- og institusjonssammenhenger
- Kunst og kultur oppfattes som råstoff for utforskning, lek, personlig inspirasjon og sosialt samvær. Kunst gis posisjon som kunstnerisk opplevelse og erkjennelse
- Uformelle kompetanser vektlegges, opplevelsens personlige verdier og prosessenes egne betydningsskaping løftes fram
- Felt- og observasjonsstudier vektlegges, herunder estetiske, symbolske analyseformer og resepsjonsetetiske analyser (ibid., s. 29 [*egen oversettelse*].)

Juncker understreker at begge paradigmer fortsatt gjelder, og at det ene ikke utelukker det andre. Men det hun beskriver som et paradigmeskifte mot en forståelse av kultur som kultur medfører at *hva barn selv gjør* kommer i fokus.³⁰

³⁰ Juncker (2001) anvender her paradigmebegrepet, noe som muligens er litt sterkt. Jeg velger å forholde meg til de to måtene å tenke på som diskurser, forstått som synonym til fortolkningsrepertoarer (jf. Potter, Wetherell, Gill & Edwards, 1990), som begge er tilgjengelige i barns hverdagsliv, slik Juncker (2001) løfter fram i forbindelse med de to, i hennes betegnelse, paradigmene.

Qvortrup (2001a) kritiserer som nevnt barnekulturforskningen i noen henseende for å gå for langt i å se barn som nærmest hellige kulturprodusenter, med et blikk på barns kulturelle skaping som det ubesudlede, naturlige og noe man som voksen burde forsøke å finne tilbake til (se kapittel 2.3). Han kritiserer altså en romantisering av barnets kompetanser, som innebærer at barnet blir satt på en pidestall. “Medskapere” og “medprodusenter” er riktigere betegnelser på barnet i kulturen, mener han. Som jeg var inne på blir en forståelse av barnet som en “noble savage” også kritisert i senere forskning (Johansson, 2010, se kapittel 2.3).

3.2.3 ... selvskapende

Ved å tilskrive barn status som subjekter med handlekraft (*agency*) synes barna samtidig å tilskrives større evne til å se på seg selv nettopp som subjekter og også større rolle i å skape seg selv. En forståelse av barnet som *aktiv medskaper av seg selv og eget liv* blir tydelig. Det selvskapende barnet kan med Nordin-Hultmans (2004) perspektiv forstås som en pedagogisk konsekvens av et barndomssosiologisk blikk, som bør løftes fram som én ressurs i forståelsene av barn som her presenteres. I innledningen skrev jeg med Wetherell og Edley (1999) at mennesker anvender kategorier tilgjengelige i det sosiale som ressurser for å etablere oss selv som karakter (kapittel 1.6). Nordin-Hultman (2004) inntar en liknende posisjon og skriver at sannheten om barna skapes i de pedagogiske rommene, og en kan forstå det som om dette skjer når barna forstår seg selv i lys av fortolkningsressursene de tilbys av de tilstedeværende voksne. I dette doktorgradsarbeidet anvendes en forståelse av barn som selvskapende for å utforske hvilke “sannheter” som skapes og opprettholdes om barnet – både sett fra de voksnes perspektiver og fra barnas egne – i sammenheng med musikk og i lys av et begrep om musikalsk foreldreskap (kapittel 2.6), men også i et pedagogisk miljø, nemlig barnehagen.

Om sin motivasjon for å se nærmere på barns identiteter og subjektskaping skriver Nordin-Hultman følgende:

Jeg vil vise hvordan barn ser på og forstår seg selv som subjekter, og hvordan de oppfattes og beskrives av andre En del av bakgrunnen for dette arbeidet er at barn i dag synliggjøres, bedømmes og beskrives som individer på en mer gjennomgripende måte enn noen gang tidligere (2004, s. 181).

Fra ganske ung alder lærer barn å rette det “diagnostiske” blikket mot seg selv, og læres til selv å bedømme sine sterke og svake sider, fortsetter hun, og fortsetter: “Det er ikke

bare det barnet gjør, som blir bedømt og beskrevet, det skjer også noe med barnet som er”, skriver hun videre, med henvisning til Rose (1995). Hun viser også til Foucault som skriver at vi sannsynligvis aldri har anstrengt oss så mye som nå for å “individualisere barnet og gi det en egen identitet, en identitet som så vel barnet som andre må erkjenne” (Foucault, 1982, parafrasert i Nordin-Hultman, 2004, s. 181). Et slikt fokus på barns identitet vil dermed også være svært viktig å utforske i forbindelse med musikk. Det vil muligens ha som speilbilde at barn ikke forstås verken av andre eller seg selv som “åpne”, ubeskrevne blad (jf. Locke, 1690), men som individer som *allerede har* musikalske preferanser og tilvante bruksmåter.

3.2.4 ... “human being” og “human becoming”

En tilsynelatende dikotomi som jeg var inne på tidligere i kapitlet er barnet som henholdsvis *human being* og *human becoming*. Barndomssosiologen Wyness (2006) beskriver det som om sosialkonstruktivismen reddet forskning på barn og barndom fra synet på barn som nærmest utelukkende *human becomings*. I forrige kapittel beskrev jeg på musikkens område konstitueringer som kan knyttes til et *human becoming*-perspektiv, for eksempel når musikken oppfattes som det faste punktet og barnet som det foranderlige (jf. Sundin, 1977 og Young, 2009b) og barnet mer eller mindre utelukkende undervises til etter hvert å kunne oppleve og utøve musikken “riktig”. En oppfatning av barn som *human beings* vil kunne knyttes til interesse for barns egen musikkopplevelse og musikken barn utøver og deltar i, også som “musikkere” (jf. Campbell, 2010), i et her-og-nå-perspektiv. James og Prout uttrykker seg på følgende måte om det tidligere nærmest enerådende utviklingsperspektivet knyttet til voksnes blikk på barns aktiviteter:

The model of child development which has come to dominate western thought similarly connects biological with social development: children’s activities – their language, play and interactions – are significant as symbolic markers of developmental progress. As activities they are seen to prefigure the child’s future participation in the adult world. Little account is given of their significance to children’s social life or to the variation which they reveal in the social context of childhood (James & Prout, 2007, s. 11).

Beskrivelsen treffer sider ved diskusjonen rundt barnekulturforskningens barneperspektiver som jeg allerede har vært inne på. Som flere av de nordiske forfatterne og forskerne løfter fram (Gullestad et al., 1991; Juncker, 2001, 2003, 2006; Kampmann, 2003; Mouritsen, 1996, 2002; Rasmussen, 2001), foreslår James og Prout

(2007) et nytt paradigme og som blant annet innebærer at: “Children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults” (ibid., s. 8, se avhandlingens innledning, kapittel 1.3.2).³¹ Blikket som her tilbys kan forstås som en oppvurdering av barnet (jf. Telhaug, 1991) og innebærer en fokusering av hennes allerede eksisterende kompetanser, som kan tjene som et utgangspunkt for å utforske musikkens betydninger for barn (Juncker, 2001; Vestad, 2009). En slik tilnærming vil bety at man ikke nødvendigvis vurderer barnets musikktekniske og håndverksmessige ferdigheter etter den voksnes tradisjonelle standarder.

Når det gjelder å se på barns kultur *uavhengig* av et voksenblikk og uten “concern of adults” (jf. James & Prout (2007), se sitatet ovenfor), kan en imidlertid sette spørsmålsteget ved hvorvidt dette i det hele tatt er mulig (jf. Kjørholt, 1991; Kommulainen, 2007; Punch, 2002). Voksnes forståelser av barn som *human beings* vil uunngåelig være farget av voksenblikkene. Alle voksne bærer med seg minner om sin egen barndom, og hvordan en som voksen tilskriver dagens barndommer mening og verdi vil være farget av ens førstegangs opplevelse. Denne subjektive forforståelsen av barndom får i tillegg følge av en mer kollektiv forforståelse. Et eksempel på dette kan være oppvurderingen av 50-tallets barndom (Mouritsen, 1996), som enkelte av dagens lekebutikker, som *Sprell* og *Riktige leker*, relaterer seg til i utvalg av produkter som selges (Korsvold, 2010).³² Den voksnes minner som bakgrunn for forståelse av nye barndommer vil gjelde både i “livsperspektiv” (jf. Kjørholt, 1991) og forskerperspektiv. En kan dermed innvende at vi aldri fullt ut vil kunne forstå neste generasjons barn og barndom, fordi vi ikke kan stille oss utenfor den barndomsdiskursen vi allerede er tungt innvevd i. Mot dette igjen kan en innvende at siden vi som voksne, som barna selv, forstås som medskapere av neste generasjons barndommer, vil det ikke være vanntette

³¹ Det er interessant å merke seg at *musicking*-begrepet i utgangspunktet er utviklet for å beskrive voksnes musikkbruk. Begrepet er altså fruktbart å anvende i sammenheng med barns musikkbruk, men det er ikke laget primært med dette for øyet. Dette betyr at barnet som *musicer* kan fungere som subjektposisjon i et *becoming*-perspektiv, så vel som i et *being*-perspektiv, dersom man tenker at barnet skal bli en voksen *musicer*. Når begrepet anvendes i doktorgradsarbeidet klinger en her-og-nå-dimensjon med, som innebærer at det barnet gjør med musikk er det som utforskes “i seg selv”, selv om deltakelsesmåtene skulle bryte med mer konvensjonell omgang med musikk, selv i et *musicking*-perspektiv.

³² Disse produktene treffer nok et nokså spesifikt segment av befolkningen, og hva som anses for å være gode leker for barn kan sannsynligvis knyttes til et klasseperspektiv (jf. Layton, 2006b). Dette innebærer at holdninger i det sosiale blir internalisert av individet, og de vil så knyttes til emosjonelle måter å forholde seg til bestemte produkter på.

skott mellom barndommene. En viktig forskjell når en velger å betrakte barn som subjekter er likevel intensjonen om å se på verden sammen med barnet, interessere seg for barns perspektiver og se barns konstruksjoner som verdifulle, samt å forsøke å forstå barns blikk og konstruksjonene barnet gjør i så stor grad som mulig. Å betrakte dette som en posisjon som er uavhengig av voksenblikket og av voksnes bekymringer kan likevel oppfattes som naivt: Å betrakte barn som subjekter i forskning og i hverdagsliv er knyttet til et etisk standpunkt om å ivareta barnet (Gullestad et al., 1991).

En posisjonering av barn som subjekter ville imidlertid frarøve barna noe, dersom det fører til at man unnlater å tilby dem musikalske utfordringer eller hjelpe dem til tilegnelse av teknikk og kompetanser knyttet til bestemte sjangrer. Det problematiske ved et ensidig syn på barn som *human beings* poengteres også av James og Prout (2007), som holder fram at barn *på samme tid* kan oppfattes både som “human beings” og *human becomings*. For eksempel vil våre oppfatninger av fremtiden påvirke hvordan vi tenker og “gjør” nåtiden (se også Uprichard, 2008), og kanskje særlig som foreldre (jf. Wetlesen, 2000). Uprichard (2008) argumenterer videre for at verken posisjonen barnet forstått som ‘being’ eller barnet forstått som ‘becoming’ er tilfredsstillende, men at de kan anvendes sammen på komplementerende måter (ibid., s. 304). Ved siden av at tanker omkring fremtiden, altså om barna som *human becomings*, påvirker hvordan man konseptualiserer barnet i nåtiden (barnet som *human being*), påpeker Uprichard at man ved en slik syntese langt på vei går bort fra en holdning til at barn utvikler seg fra å være sårbare til å bli sofistikerte. Ved å trekke inn et situasjonelt perspektiv argumenterer hun for at den sosiale konteksten til enhver tid vil påvirke, og at barn så vel som voksne i noen tilfeller vil være kompetente og i andre tilfeller inkompetente, avhengig av “what they are faced with” (ibid., s. 305).

I sin diskusjon av syn på barnet skriver Johansson (2010) at forståelsen av mennesker som *human beings* også etter hvert har blitt problematisert i et voksenperspektiv. Hun løfter fram at versjonen av barn som *beings*, som en kontrasterende versjon til barnet som “the noble savage”, vokste fram fra midten av 80-tallet. Dette begynte med en postulering av at “both children and adults are acting subjects here and now, influencing their surroundings and their lives in multiple ways” (ibid., s. 81). Til denne retningen hører det å interessere seg for barn i deres egen rett (jf. James & Prout, 2007), men utviklingen gikk ifølge Johansson videre: “Around the turn of the millennium,

researchers started to problematize the notion of 'human beings', claiming that all people, regardless of age, are 'becomings', constantly transforming, developing and changing directions in their lives" (Johansson, 2010, s. 81).

I forlengelsen av dette er det i forbindelse med barns bruk av fonogrammer interessant å se nærmere på om og i tilfelle når barna oppfattes som henholdsvis kompetente og sårbare, og videre på om barn i forbindelse med musikkbruk posisjonerer seg selv eller blir forstått av andre som *human beings*, *human becomings* eller begge deler simultant. I perspektivet på det å være voksen som Johansson bringer inn, ligger det at foreldre og barnehageansatte heller ikke innenfor barndomsforskning konstitueres som "ferdige" eller "uforanderlige" subjekter. Som omsorgsgivere i en kultur i stadig endring, vil de utfordres og endre seg i dialog med stadig nye stemmer, også barnas (Bakhtin, 1984; Dyndahl, 2003). Foreldrerollen er altså ikke gitt en gang for alle, men må reforhandles, noe som kan settes i sammenheng med et selvfølgelighetstap (Rasmussen, 2001).

3.2.5 ... kompetent, uskyldig og sårbart

I en diskurs om populærmusikk, som sjangeren barnemusikk inneholder spor av (jf. Fabbri, 2004, se kapittel 1.2), synes *idol* og *image* å være viktig (Sparrman, 2006). I sin forskning på barns visuelle kulturer løfter Anna Sparrman fram *moralske panikker* som oppsto i forbindelse med at pop-bandet Spice Girls på slutten av 1990-tallet ble populært blant yngre barn i Sverige. Spesielt jenter kledde seg som medlemmene i Spice Girls, for eksempel i navlekorte topper og miniskjørt. Mange foreldre og lærere responderte negativt til det de mente var en for sexy stil for relativt små barn. Diskusjonene gikk på hvorvidt Spice Girls var bra eller dårlig for barna (Sparrman, 2006, s. 102).

I tilknytning til dette bandet kan rollen mange av de voksne inntok overfor barna beskrives som "gatekeepers" (jf. Bickford, 2011a) overfor barna, og kan forstås i retning av å ha ønske om å beskytte sine barns barndommer (jf. Sparrman, 2006; Tiller, 1991). Spice Girls-konseptet inneholdt elementer som ikke ble ansett å passe for barn, og rollene bandet innbød barna til ble oppfattet som for voksne og ikke i barnas interesser. Sparrman (2006) påpeker at dette scenarioet kan knyttes til en forståelse av barnet som sårbart og naivt, med behov for beskyttelse (jf. Bühler-Niederberger, 2002; Uprichard, 2008).

Som jeg skrev i kapittel 1.3.5 utdyper Buckingham (2009) voksnes holdninger til nye medier som ambivalente. Både barndom og teknologi utløser på den ene siden menneskers følelser av frykt for brudd med fortiden og på den andre siden følelser av håp for framtiden. En type bekymring som beskrives i forbindelse med Spice Girls, og i noen tilfeller barnemusikk mer generelt, kan kanskje forklares delvis ut fra en angst for ny teknologi som skaper brudd med fortiden. Hans beskrivelse kan også knyttes til bekymring uttrykt av førskolelærere over at ny teknologi synes å prege barns hverdager i slik grad at de barnesangene som oppfattes som mer tradisjonelle forsvinner (Vestad, 2004). Buckingham fortsetter:

On the one hand, these new forms are seen to have enormous positive potential, particularly for learning; while on the other, they are frequently seen to be harmful to those who are regarded as particularly vulnerable. In both cases, it is children – or perhaps more accurately, the *idea* of childhood – which is the focus for many of these aspirations and concerns (2009, s. 125).

Selv om det positive potensialet ved nye (musikk)former ønskes velkommen (jf. Young 2009a, 2009b) utfordres samtidig forståelser av barndom, slik jeg var inne på ovenfor. Det er dermed på mange måter våre egne barndommer som utfordres i møte med ny teknologi og ny musikk for barn. Kontrastene som oppstår mellom voksnes egne minner om barndommen og nåtidens barndommer, innebærer gjerne for den voksne at et misforhold mellom disse to framstår som ekstra synlig. Selv om det for mange synes å gå en grense for eksempel ved Spice Girls' visuelle image og sangtekster når det gjelder hva som skal få høre til i ens barns barndommer og ikke, vil andre mene at barn selv forstår hva ved Spice Girls som er "bra" og "dårlig". På denne måten argumenteres det for at barna er *kompetente* som kritiske og bevisste konsumenter (Barker, 2003; Sparrman, 2006, s. 27).

Sparrman påpeker imidlertid at det å være kompetent og i stand til å håndtere alt som kan ses på fjernsyn gir et romantisk bilde av barn, som marginaliserer dem og posisjonerer dem som asosiale på samme måte som når barn forstås som naive og uskyldige (Sparrmann, 2006, s. 28). Slik Uprichard (2008) påpeker kan man, for å bøte på dette, anlegge et både-og perspektiv. Dermed framstår barn som henholdsvis kompetente eller inkompetente avhengig av hvilken situasjon de er i på tilsvarende måte som voksne.

3.2.6 ... naturlig

Moralske panikker, som jeg var inne på ovenfor, kan videre ses i sammenheng med en oppfatning barnet som "naturlig", det vil si, en forståelse av barn og barndom som noe som "alltid" har vært på en bestemt måte og som dermed skal inneholde noe bestemt og naturgitt. I musikalsk sammenheng kan det som av mange oppfattes som de tradisjonelle barnesangene, forstås som mer "naturlig" for barn enn musikken de får gjennom mediene.

I barndomssosiologisk perspektiv beskriver James, Jenks og Prout (1998) *the naturally developing child* som en pre-sosiologisk tilnærming til barnet. De framhever utviklingspsykologiens fortrinn i at den svært effektivt kan gjøre seg nytte av to hverdagsantakelser om barn: For det første at barn er naturlige heller enn sosiale fenomener og, for det andre, at denne naturligheten videreføres til en forståelse av barns uunngåelige modningsprosesser. Disse antakelsene springer ut av "the universal experience of being a child and the persistent and commonplace experience of having and relating to children" (ibid., s. 17), og barnet gjøres universelt. Jean Piaget oppfattes som "[t]he single most influential figure in the construction of the model of the naturally developing child" (ibid.). Ved å vise til Vygotskij kritiserer de dette synet og påpeker at barn ikke passivt vokser inn i samfunnet, men snarere tar aktivt del i å appropriere det.

En beslektet vinkling på det naturlige barnet finnes i begrepet om det immanente barnet, knyttet til Lockes (1690) begrep om barnet som et ubeskrevet blad, som senere har blitt betegnet som *tabula rasa*. Gjennom sanseinntrykk og empiri blir barnets evne til å tenke skapt og formet. James, Jenks og Prout (1998) knytter Lockes tankegods til Roussaus forståelse av det uskyldige barnet, og beskriver dette som en idealistisk oppfinnelse (ibid., s. 15). Barnet forstås her som "touched by the *Geist*". Om denne posisjoneringen skriver de videre: "It exemplifies the presedence of mind before matter and it is this combination of intentionality and pure reason that renders this child such a forceful creature, with high priority in our scale of human significance" (ibid.).

Etter å ha beskrevet flere måter å tenke om det pre-sosiologiske barnet på gjør James, Jenks og Prout (1998) rede for sosiologiske konstitueringer av barnet. Med dette ønsker de å utforske både barns agens (handlingsmulighet og handlekraft) og deres nåtidige sosiale, politiske og økonomiske status som samtidige subjekter. Et sentralt poeng er nettopp at "barn" konstitueres som en sosial konstruksjon: "Childhood does not exist in

a finite and identifiable form”, skriver de (ibid., s. 27). Barnet som sosial konstruksjon ses altså her nærmest som en motsats til det utviklingspsykologiske. I deres arbeid for å fremme det sosiologiske blikket på barn og barndom kan framstillingen av det de betegner som de pre-sosiologiske posisjoneringene av barn virke nærmest polemiserende. Jenks (2000) skriver om sitt arbeid i retrospekt at han “felt proud to have de-naturalized the child, I had discovered the sociology of childhood” (ibid., s. 65).³³ En slik de-naturalisering er fruktbart for doktorgradsarbeidet i og med at det kan anvendes til å peke på barndommens, og dermed barndomsmusikkens, kontingens. Imidlertid ville det være tilsvarende *ufruktbart* å se bort fra diskurser om musikk som noe naturlig i det empiriske materialet, eller avfeie dem som “feil”. Man ville dermed utelukke diskurser som fortsatt synes svært framtreddende i menneskers hverdagsliv.

Det er videre slik at de såkalte pre-sosiologiske perspektivene ikke nødvendigvis tilsvarende de nåtidige utviklingspsykologiske. Sistnevnte har i mange tilfeller fått en sosiologisk og kulturell dimensjon innvevd i seg, som for eksempel når Erica Burman (2001) skriver at det er sterke sammenhenger mellom barnets utvikling og kulturen hun vokser opp i. Nærmere bestemt ønsker hun å se nærmere på kategoriseringssystemene våre, fordi “practices of labour and interpretation are always implicated within particular gender, class, historical, geographical and cultural relations, and (therefore) are never innocent (ibid., s. 7). Med utgangspunkt i ordtakinget “å kaste barnet ut med badevannet” oppfordrer hun til å se nærmere på den omkringliggende kulturen (badevannet) som ressurs for å finne “clues as to what this baby is all about” (ibid., s. 20). Nordin-Hultman (2004), som er referert tidligere i inneværende kapittel, er et annet eksempel på en forsker som har et psykologisk perspektiv som er påvirket av post-strukturelle tilganger.

I musikkpedagogiske og musikkvitenskapelige diskurser tilskrives gjerne barn fortsatt en naturlig disposisjon for musikk. Torill Vist (2002) skriver for eksempel at musikalitet er en “evne ved mennesket som art” og beskriver den som nødvendig:

Forskerne kappes om å vise hvor tidlig den nyfødte kjenner igjen mors stemme. Det er liten tvil om at stemmen kan kjennes igjen få dager etter fødselen. Stemmen til mamma – klangfargen, melodien og rytmen – skaper trygghet og ro, en visshet om noe kjent, at man er gjenstand for omsorg og kjærlighet (Vist, 2002, s. 73).

³³ I et sosialkonstruktivistisk perspektiv burde han kanskje beskrevet det som om han hadde *konstruert* barndomssosiologien, jf. Telhaugs (1991) påpekning av kritikken mot Rousseau.

Dermed er det nærliggende å reise spørsmålet om hvorvidt et slik syn på musikk som naturlig for barn er ugyldig, innenfor et sosialkonstruktivistisk tankesett. Med Burman (2001) kan en imidlertid argumentere for at flere perspektiver, som tilsynelatende er motstridende, kan beholdes samtidig. Barnets musikalske utvikling vil dermed kunne konstitueres som noe som både er resultat av naturlige disposisjoner og av sosiale, kulturelle, historiske og geografiske faktorer.

I tilknytning til dette kan det være interessant å se nærmere på diskusjonen Michael Wyness (2006) fører rundt barndom i form av om den konstrueres som naturlig eller ikke, fra et barndomssosiologisk perspektiv. Han kritiserer sosialkonstruktivismen som han mener nå har status som det dominante paradigmet, i alle fall innenfor sosiologi, og peker på dets svakheter. "We cannot assume childhood; we can only bring it into being", skriver han om den sosialkonstruktivistiske måten å forholde seg til barndom på (ibid., s. 26), og påpeker at man heller ikke innenfor dette paradigmet kommer forbi at barndom er knyttet til hva voksne gjør og tenker, selv om man fokuserer på en forståelse av barn som subjekter. Videre framhever han at et sosialkonstruktivistisk syn på barnet i utgangspunktet var en kritikk av det bestående og at man har lyktes i å smelte sammen biologi og kultur i forståelsen av barn. Radikal sosialkonstruktivisme tar imidlertid dette enda lenger og "proposes that we rid childhood of any essence" (ibid.). Når den kulturelle dimensjonen vektlegges sterkt, skriver Wyness at "we are left asking whether there is any solid material basis to childhood" (ibid.). En radikal sosialkonstruktivistisk forståelse impliserer at barndom "is basically an elaborate and very powerful adult myth, a series of stories and accounts that locates children as subordinate figures in society" (ibid.). Dette minner om Telhaugs (1991) betraktninger 15 år tidligere og Aries' (1962) historiske og historiografiske betraktninger på begynnelsen av 60-tallet, men forståelsen av barnet er altså fortsatt underlagt de voksnes blikk.

Wyness foreslår en syntese for å komme nærmere en beskrivelse av hva barndom er. "I want to hold on to a more universal or fixed notion of childhood without resorting to biological reductionism", skriver han (2006, s. 23). Syntesen inneholder en distinksjon mellom *concept* og *conception*. Disse begrepene definerer han slik:

A concept of childhood refers to some sort of unspecified difference between children and adults in society. A conception of childhood specifies more clearly what that difference entails. *The concept* of childhood refers to the principle of difference whereas *a conception* of childhood provides the details as to what that concept means in any given society (ibid, s. 24).

I lys av dette kan man presisere avhandlingens hensikt som å befatte seg med *conceptions* av barn, barndom, barnekultur og musikk. Konseptet barndom er imidlertid et utgangspunkt og en forutsetning for å kunne gjøre dette. Dette er så kraftig innvevd i vår kultur at det ville kreve et stort arbeid å utfordre den. Forståelsen av at det finnes en barndom er blant annet basert på fysiske, visuelle inntrykk: "Barn" er mindre enn "voksne". Men hva det *betyr* at barn er mindre enn en voksen, hva kategorien "barn" innebærer utover en rent fysisk betraktning er kulturelt betinget. Hva vi mener et barns liv burde bestå av og hvilke verdier vi knytter til barn og barndom er med andre ord kontingente (jf. Zelizer, 1994; Kjørholt, 1991; Gullestad, 1991). Dette innebærer at hva som oppfattes som "naturlig" for barn også i stor grad vil variere med historisk, sosial og kulturell kontekst. I tråd med doktorgradsarbeidets diskursanalytiske tilgang vil det falle utenfor arbeidets mål å avgjøre hvordan det *egentlig* er, forstått som en barndommens indre essens, men snarere å utforske hvordan barn og barndom konstitueres og hvilke konsekvenser dette har for barns musikkutfoldelse.

I sin avhandling om små barn som tv-tittere løfter Johansen (2008) fram at felles for de pre-sosiologiske diskursene om barn er oppfattelsen av barnet som naturlig, og at dette står i motsetning til en tilnærming til barnet som "kulturell", altså preget av den tid og det samfunn det lever i (ibid., s. 20). I undertegnedes doktorgradsarbeid oppfattes det naturlige og det kulturelle i mindre grad som motsetninger. Det vil si, det synes som om det innen for en *cultural studies*-orientert tilnærming til barn og barndom, med diskurspsykologisk tilknytning i form av fortolkningsrepertoarer slik disse defineres av Potter og Wetherell (1987), vil være relevant å beholde muligheten til en oppfatning av barnet som naturlig og at noe oppleves som naturlig for barn. Jeg velger å betegne denne tilnærmingen til barn og barndom som "kulturell". Det vil si at det "kulturelle" barnet her verken forstås som det pre-sosiologiske eller det sosiologiske, men kombinasjoner av disse to, som kan ligge nærmest den ene eller den andre av dem. Den kulturelle kategorien "barn" konstitueres i barns hverdagsliv med repertoarer fra begge disse paradigmene, som er historisk og sosialt tilgjengelige for oss (jf. Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992).

3.2.7 ... lekende

Lek synes å stå sentralt i forståelser av barnet og perspektivene på lek er mange. Wyness (2006) løfter fram det lekende barnet som sosial konstruksjon. I nordisk barnekulturforskning beskriver Mouritsen (1996) barns kultur som lekekultur. Huizinga (1950) beskriver leken som forut for enhver kultur. I sin søken etter barns perspektiver på lek, stiller Åm (1989) spørsmålsteget ved om det i det hele tatt vil være mulig å finne en definisjon. Hun beskriver leken som en livsform der det finnes regler i form av dybdegrammatikk som regulerer atferd, selv om situasjonen er åpen. Leken krever hengivenhet og tilbyr barn å kunne være "på ordentlig" og "på liksom". Gjennom lek skapes orden av kaos og med leken som redskap skaper barna meningsfulle rammer rundt samvær seg i mellom.

I nyere teori om lek og læring skriver for eksempel Samuelsson og Carlsson (2009) at "[l]ek har blitt betraktet som barnets innerste vesen, det vil si barns naturlige måte å forholde seg til omverdenen på – barn leker enten samfunnet vil det eller ikke!" (ibid., s. 219). Kjetil Steinsholt sammenlikner i en artikkeltittel leken med forelskelse, altså som noe som "bare hender". Han mener lekens grunnleggende dimensjon er å skape mening i hva det vil si å være menneske (referert i Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 219). Mens Steinsholt skiller mellom lek og læring, løfter Samuelsson og Carlsson fram at læring skaper mening, akkurat som leken. "Tradisjonelt blir lek karakterisert som lystbetont, fri, spontan, symbolsk, engasjert, sosial, og at middel (prosess) dominerer over mål (produkt)" (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 219-220). De mener alle disse elementene burde utgjøre dimensjoner i det som betegnes som "den lystbetonte læringen" (ibid.). Lillemyr (2011) oppfatter lek og læring som to ulike fenomener, men som gjerne skli over i hverandre i praksis (ibid., s. 248). "For førskolebarn har en helt fra de første barnehagene kom i gang, ment at leken er spesielt viktig for barna, og bidrar til allsidig utvikling og gir grunnlag for læring på en rekke områder" (ibid., s. 36). Han holder fram tre sentrale sider ved leken, nemlig lekens egenverdi for barna, læring gjennom lek og lekens motivasjonspotensial.

Wyness utforsker lekbegrepet i et *common sense*-perspektiv:

We might think of play as a cultural space within which children have fun, explore their imaginations, and learn in a desultory fashion how to get on with others, usually with peers. Play is also seen as a part of childhood in that it is a period of time when children are free from responsibilities. Children play because they have no responsibilities (2006, s. 9).

Videre påpeker han at når man knytter barndom til lek, ser man lek som det motsatte av arbeid, og dette er problematisk både i et barne- og et voksenperspektiv, mener Wyness (ibid., s. 10-11). På den ene siden reiser han spørsmålet om hvorvidt assosiasjonen lek – “fun” undergraver barns bidrag til samfunnet, og på den andre siden bidrar til at vi oppfatter voksnes lek som reminisenser av barndommens lek og ikke som noe verdifullt og virkelig. “Do we undervalue play because it is associated with childhood or do we compromise childhood because we trivialise play?”, spør han (ibid., s. 11). Å knytte lek og barn sammen er en måte å marginalisere barn på, mener han (sml. Sparrman, 2006, se ovenfor), og han påpeker videre at vi med vår forståelse av lek behandler barn som umodne og ufullstendige medlemmer av samfunnet, som krever voksnes konstante oppmerksomhet og regulering.

I kontrast til en slik noe kritisk oppfatning av lek, oppfatter Mouritsen (1996) at både lek og eventyr siden romantikken har vært forstått som prinsipielt positivt. Samtidig knytter han lek nettopp til barns utvikling, i form av å beskrive dagens forståelse blant annet som knyttet til lekene som uunnværlige faser i den kognitive utvikling, som barns måte å lære på og som redskaper som kan stimulere ulike sider ved personlighetsutviklingen (kognitivt, motorisk, språklig, sosialt og så videre) (ibid., s. 16). Dette betyr ikke at voksne ikke både kan leke og gjør det, men at vår kulturs forståelse av voksne ikke impliserer “leg som projekt, som meningsbærende i det voksne liv”, skriver han (ibid.).

Etter en sammenlikning mellom disse to blir det stående en holdning til både leken som noe positivt i Mouritsens framstilling og som noe mer negativt i Wyness'. Mens Mouritsen omfavner leken og dens muligheter og beskriver den som estetisk, noe som gjør at dens mening langt på vei kan fanges i Gernod Böhmes begrep om den estetiske, sanselige tilstedeværelse, som “the joy of being here” (Böhme, 2010, s. 31), betrakter Wyness den som noe som bidrar til et skille mellom barn og voksne, hvor barna nedvurderes. Nettopp i denne forskjellen er man kanskje på sporet av noe nærmest grunnleggende i det nordiske blikket på barn og barns kultur, som har gitt de nordiske landene status som “child-friendly” nasjoner (Johanson, 2010).

3.2.8 ... *“emotionally priceless”*

Zelizer (1994) påpeker grunnleggende endringer i barns verdi i løpet av en 60-årsperiode fram mot 1930. Hun beskriver barnet rundt 1930 som økonomisk verdiløst, men *“emotionally priceless”*. Denne endringen mener hun har hatt svært mye å si for dagens barndom. *“Public assessment of children’s value has to be made continuously”*, skriver Bühler-Niederberger (2002, s. 178). Hun forklarer:

Constructivist sociology of childhood understands children as a socially defined and shaped category. This societal definition implies an evaluation of benefits and needs of the members of such a social category. It also contains an evaluative juxtaposition with members of other categories, e. g. men and women, even though this juxtaposition remains implicit. Therefore, the process of social definition is always also a process of valuation; the result is a social value placed upon members of a category that is defined in this way.

As far as we can look back, the value of children had to be assessed and was neither unequivocal nor self-evident (ibid., s. 172).

Et poeng Bühler-Niederberger framhever som er spesielt interessant i forbindelse med doktorgradsarbeidet, er sammenhengene mellom posisjoneringene av barn, forstått som hvilken verdi man tilskriver det, og den voksne som logisk motpart. I forbindelse med politikk skriver hun at en posisjonering av barn som *“purely emotional, useless and needy”* har sin logiske motpart i *“the good adult devoting him-/herself to this child and its needs”* (ibid., s. 179). Avhandlingen dreier seg ikke eksplisitt om politikk, men jeg låner her Bühler-Niederbergers begrep om *“the type of child”* til å påpeke at voksne og barn også i hverdagslivet posisjoneres, og posisjoneres seg selv, i forhold til hverandre. Barn beskrives som å ha *“high evaluative power”*, noe som igjen må forstås i lys av barns status i samfunnet. Når Brusdal og Frønes (2008) skriver om voksnes anvendelse av barn for å iscenesette seg selv som foreldre, innebærer det at barn i vår kultur har den nødvendige status som skal til for at de skal kunne anvendes som markører for (foreldre)identitet. Gjennom slike iscenesettelser opprettholdes samtidig barnas status. Barna er verdifulle, derfor handler man til barns beste, også på det kulturelle området, ved å gi dem artefakter som bøker, sanger og musikk man som voksen har hatt glede av og håper barna også vil like (Wetlesen, 2000).

Fordi barn i vestlige land har høy overlevelseshastighet, har foreldre *“råd til”* å investere emosjonelt i barna sine. Zelizer (1994) påpeker imidlertid at barn i tillegg får rollen som oppfyller av foreldrenes emosjonelle behov. Hvilke behov som dekkes og hvilken *“type of child”* (jf. Bühler-Niederberger, 2002) man har forestillinger om er gjensidig

avhengige av hverandre. En omskriving av ordtaket “en får de barna en fortjener” kan i denne sammenhengen lyde: “En konstituerer de barna en har behov for.” Dette gjelder både på et økonomisk plan, hvor holdninger til barn og barndom gjerne er en helt annen dersom familien er avhengig av barnas arbeid og/eller inntekt for å overleve (jf. Woodhead, 1999, 2007), og sagt med Zelizer (1994), på et emosjonelt plan. Det underliggende synet på barnet vil i alle tilfelle være kulturelt og situasjonelt konstituert.

I nordisk sammenheng kan det påpekes at det å handle “til barns beste” både kan forstås som en uselvvisk forelders handlinger og samtidig som en handling som konstituerer en selv som en brukbar voksen. Likevel skal en ikke trekke dette siste fortolkningsrepertoaret særlig langt før det reguleres av en annen diskurs, som dreier seg om at det ikke er gangbart å anvende barn som middel til selv å oppnå noe, altså å anvende barnet instrumentelt (jf. Telhaug, 1991) i emosjonell sammenheng. Å være en god forelder gjennom å handle til barns beste blir da samtidig å være en dårlig forelder, fordi en kan oppfattes å anvende barnet instrumentelt i iscenesettelse av seg selv som den gode forelder.

Som en foreløpig oppsummering av en forståelse av barnet som “følelsmessig uvurderlig” i tilnytning til musikk, kan en for det første si at omsorgsgiveres overskudd til å reflektere over hva slags musikk, bøker og så videre som barn bør beskjeftige seg med på én måte signaliserer et samfunnsmessig og personlig overskudd. Samtidig påpeker blant andre Sundin (2001, se kapittel 2.2.3) det livsnødvendige ved å ha musikk tilgjengelig; det er ikke noe man bare enten kan ha eller ikke kan ha uten at det spiller noen større rolle.

3.2.9 ... interseksjonelt – kjønn, etnisitet og klasse

Layton (2002, 2004, 2006a, 2006b) tar opp kjønn, klasse og etnisitet i forbindelse med normativt ubevisste prosesser. Hittil i avhandlingen er barndom implisitt avgrenset ved hjelp av den kulturelle kategorien alder (jf. Barker, 2003), og framstillingen så langt kan i stor grad oppfattes som nyanseringer innenfor denne mer eller mindre definerte aldersgruppen. En bekymring som uttrykkes av flere forskere som beskjeftiger seg med barn er imidlertid det Wyness beskriver som “lack of personhood” (2006, s. 194). Punch (2002, s. 338) skriver at “it is worth mentioning that by comparing research with children to that with adults, there is a danger of bracketing all children together as a

group in opposition to adults, and overlooking diversity among children”. Hun fortsetter:

A fundamental aspect of human-centered research is to respect individuality and take account of major group differences whether they be class, age, gender, disability, ethnicity or culture.

Therefore, I would argue that it is too simplistic to consider research with children as one of two extremes: either the same or different from adults (ibid).

En ytterligere differensiering av “barn” i form av kulturelle kategorier synes fruktbart innenfor et kulturteoretisk perspektiv, selv om man med dette heller ikke kommer helt ned til et individnivå. Barn har og er for eksempel både kjønn, klasse og etnisitet. For å se på hvordan disse kategoriene flettes sammen i menneskers sosiale liv anvender Knudsen (2006) Crenshaws (1989) begrep om *interseksjonalitet*, og beskriver det slik:

Intersectionality may be defined as a theory to analyse how social and cultural categories intertwine. The relationships between gender, race, ethnicity, disability, sexuality, class and nationality are examined. The word intersection means that one line cuts through another line, and can be used about streets crossing each other (Knudsen, 2006, s. 61).

Normativt ubevisste forståelser som knyttes til kategoriene kjønn, etnisitet og klasse vil, særlig når de kombineres, ha konsekvenser for barna det gjelder. I et kjønnsperspektiv på subjektivering som Østrem (2007, s. 116) løfter fram for å “utvikle kunnskap om og forståelse av den virkeligheten som skapes mellom aktørene i barnehagen” viser hun allerede i tittelen fram en fortetting av “merkelapper” voksne barnehageansatte griper til i omgang med barn i barnehage, nemlig: “Utagerende go’gutter og irriterende, forsiktige jenter.” I konteksten etnisitet regulerer også stereotypier hvordan lærere oppfatter barn og oppfører seg mot dem. I en tankevekkende bok om rase, etnisitet og sosial status viser Boocock og Scott (2005) at stereotypier som settes i spill på bakgrunn av hudfarge og rase påvirker menneskers atferd og at sosioøkonomisk status og sosial klasse er de beste måtene å forutsi barnas framtider på (ibid., s. 163). Afro-amerikanske gutter er særlig utsatt, og et eksempel som løftes fram viser at skolepersonalet i utgangspunktet oppfatter dem som “criminals in the making” (ibid., s. 153). Med henvisning til Ferguson (2000) skriver de at deres eventuelt dårlige atferd “is made to take on a sinister, intentional, fully conscious tone that is stripped of any element of childish naïvité” (Ferguson, 2000 i Boocock & Scott, 2005, s. 154).

Når kjønn og etnisitet, og eventuelt andre kulturelle kategorier “legges oppå hverandre” og “krysser” (jf. Knudsen, 2006) gir det et komplisert bilde av individers mulige subjektposisjoner. I forbindelse med empirien generert som del av doktorgradsarbeidet vil det være viktig å være åpen for å oppfatte slike interseksjonelle perspektiver og også stereotyper som har med barns bruk av musikk i form av fonogrammer å gjøre. I sammenheng med voksne artister er “syngedame” en verbal markør som viser i retning av stereotyper (se for eksempel Lorentzen, 2009, som anvender denne betegnelsen). Men hvilke stereotyper som synes relevante og hvordan de “ser ut” i barneperspektiv og fra barns perspektiv er interessant å innlemme som et perspektiv i analyser av barns subjektposisjoner i dagens musikalske barnekultur.

3.3 Oppsummering: Det “kulturelle” barnet

Det “kulturelle” barnet konstitueres altså gjennom hierarkiseringer av en rekke tilgjengelige fortolkningsrepertoarer, som er en sammenstilling av Potter og Wetherell (1987) og Smith (2005) sine perspektiver. I dette kapitlet har jeg løftet fram og gjort rede for en del barnekulturelle og barndomssosiologiske forståelser av barn og barndom, som er relevante for barns musikkbruk.

To store diskurser, av enkelte forfattere kalt paradigmer, konstitueres i en framstilling som denne. Disse er henholdsvis den pre-sosiologiske og den sosiologiske forståelsen av barn og barndom. De pre-sosiologiske konstitueres delvis ved å fungere som skyteskive for den sosiologiske. Førstnevnte opprettholdes til dels gjennom kritikken som rettes mot den. Samtidig er forlengelser av det som beskrives som pre-sosiologiske forståelse av barn synlige både i sosiologiske og musikkvitenskapelige diskurser. For å markere en posisjon som kan integrere fortolkningsrepertoarer for barn og barndom fra både en pre-sosiologisk og sosiologisk diskurs, anvendes begrepet *en “kulturell” forståelse* av barn og barndom. Dette innebærer at det kulturelle barnet formes i og er et produkt av sin omkringliggende kultur (Burman, 2001), og at dagens kultur i tillegg til sosiologiske perspektiver stiller mer pre-sosiologiske forståelser av barn til disposisjon.

Som utgangspunkt forstås barnet i avhandlingen som et kulturellt konstituert subjekt med handlekraft og handlingsrom, som samtidig er kulturelt innvevd og regulert av diskurser, slik som mennesker forøvrig. Barnet kan være både kompetent og sårbart,

avhengig av situasjon, også dét i likhet med mennesker generelt. Barn er likevel noe annet enn voksne, noe som blant annet speiles på et overordnet samfunnsmessig nivå gjennom at barn tilskrives spesielle rettigheter gjennom *Barnekonvensjonen* (Barne- og familiedepartementet, 2003). Barn er likevel ikke en ensartet gruppe, men individer med kulturelle, sosiale, geografiske, historiske og personlige tilknytninger og forutsetninger.

I et kulturteoretisk perspektiv kan en nærme seg barns individualitet gjennom begrepet interseksjonalitet (jf. Knudsen, 2006). Knudsens artikkel dreier seg primært om de tre sosiologiske hovedkategoriene kjønn, klasse og etnisitet. Barn er knyttet til alle disse tre kategoriene samtidig, samtidig som de også konstitueres gjennom andre perspektiver på barn, for eksempel som emosjonelt verdifull, *human being*, *human becoming*, naturlig, kompetent, uskyldig, sårbart og så videre. Dette innebærer at alle forståelsene av barn som her løftes fram kan klinge sammen på ulike måter når barn, barndom og musikalsk barnekultur konstitueres, videre i kombinasjoner med andre kategorier og forståelser som ikke er løftet fram her. På bakgrunn av det empiriske materialet vil det være interessant å si noe om når barn konstitueres som hva og hvilke konsekvenser dette får for deres musikalske utfoldelse. Med andre ord vil jeg se nærmere på hvordan forståelser av barn og barndom regulerer barns musikkbruk både bevisst og normativt ubevisst.

4 Musikken – affordanser som verktøy og vitenskapsteoretisk ståsted

4.1 Musikk og mening i barneperspektiv

I forrige kapittel diskuterte jeg barns subjektposisjoner med utgangspunkt i et barndomssosiologisk rammeverk. Doktorgradsarbeidets design tar utgangspunkt i en posisjonering av barn som kulturelt konstituerte, kompetente subjekter, som samtidig i noen henseender må oppfattes som sårbare med behov for beskyttelse. Barnets subjektstatus innebærer som premiss at en utforskning av sammenhenger mellom hva mennesker gjør med musikk og hva musikken gjør for mennesker (DeNora, 2000; Lilliestam, 2009; Ruud, 2008, 2010, jf. kapittel 1.4) også er relevant når *barn* anvender musikk. Barn konstitueres dermed som individer i stand til å tilskrive musikk mening gjennom hva de bruker den til og hvordan de snakker om den. Videre legges som premiss for avhandlingen at barns opplevelser av meningsfylde er interessante og etisk sett nødvendige å utforske i sin egen rett (jf. James & Prout, 2007; Rasmussen & Mikkelsen, 2008, jf. kapittel 1.3.2).

Doktorgradsarbeidet er bygget på et teoretisk fundament som kan ta høyde for barns perspektiv (jf. Halldén, 2003; Sommer et al., 2010) i forbindelse med musikkbruk og musikalsk mening. I avhandlingen er et affordanseperspektiv valgt som et konseptuelt rammeverk, som kan bidra til å utforske konstitueringer av forholdet mellom barn og musikk. Ut fra forskning på feltet arkitektur og design argumenterer Maier og Fadel (2009) for at et av affordansekonseptets fordeler er at det kan tjene som et felles språk som fremmer forståelse mellom ulike aktører i et felt, som for eksempel arkitekter og ingeniører. I doktorgradsarbeidet anvendes affordanseperspektivet som utgangspunkt for felles forståelse av musikkbruk i hverdagsliv for mennesker i ulike subjektposisjoner i barns musikalske hverdager; barna selv, foreldrene og de barnehageansatte, i tillegg til forskeren.

Som jeg skrev i innledningen (kapittel 1.3 og 1.4) var Campbells (2010) etnografiske tilnærming til musikkens mening i barns liv en viktig inspirasjonskilde til doktorgradsarbeidet. Hun konkluderer blant annet med at det er tette sammenhenger mellom musikkens mening for barn og musikkens funksjon (ibid., s. 226). Musikkens

mening er altså her forskjøvet fra noe som utelukkende eksisterer i selve musikkverket, til hva musikken “gjør” for individet, tilbyr eller innbyr henne til, for å si det med DeNora (2000, 2003) og Ruud (1997, 2008, 2010).³⁴ En annen og kompletterende måte å si det på er med Eric Clarke. Han skriver: “The affordances of an object are the uses, functions, or values of an object – the opportunities that it offers to a perceiver” (Clarke, 2003, s. 117).

Innenfor litteratur som tar opp sammenhenger mellom musikk, hverdagsliv og det emosjonelle understreker både DeNora (2000, 2001, 2003) og Sloboda og O’Neill (2001) at musikk er et sosialt fenomen. DeNora anvender affordansebegrepet til å utforske musikkens sosiale kraft når hun løfter begrepet fram som en måte å utforske musikk på, som kan romme noe annet enn tradisjonell musikkvitenskapelig og -filosofisk analyse av musikalsk mening (se også Aksnes & Ruud, 2008). For ytterligere å understreke et brudd unngår DeNora (2000) å anvende meningsbegrepet, fordi hun mener det konnoterer vestlig musikkhistorisk fokus på verkenes iboende mening. Med et mer kognitivt psykologisk og musikkterapeutisk orientert blikk forskyver Aksnes og Ruud (2008) i likhet med DeNora fokus bort fra det musikalske verket i retning av lytteren. Imidlertid velger de på sin side å beholde et begrep om mening. De presiserer dets innhold slik: “By ‘meaning’ we mean simply the conceptualization of something, regardless of whether this something is of linguistic or non-linguistic nature” (ibid., s. 52).

For doktorgradsarbeidet innebærer en sammenstilling av særlig Aksnes og Ruud (2008) og Campbells (2010) perspektiver at konseptualiseringer av hva musikk “gjør”, tilbyr eller innbyr til, knyttet til konkrete situasjoner i det empiriske datamaterialet, konstitueres som musikkens affordanser, og betraktes samtidig som dens mening. På bakgrunn av tidligere forskning på barns musikkbruk vil konseptualiseringer som løftes fram være både av verbal og non-verbal karakter. Avhandlingen kan således beskrives som en utforskning av musikk og mening i barneperspektiv (se kapittel 2).

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for affordansebegrepets anvendelse som verktøy og vitenskapsteoretisk ståsted i avhandlingen. Jeg vil først konsentrere meg om Tia DeNora og Eric Clarkes perspektiver på affordansebegrepet. Deretter vil jeg kort diskutere

³⁴ Som nevnt i kapittel 2.6 har Barrett (2009) og Custodero (2005, 2006) anvendt en liknende tilnærming til barns bruk av musikk.

begrepets opphavsmann, James J. Gibson, sin definisjon av begrepet og sette denne i relasjon til en *cultural studies*-tilnærming. Til slutt vil jeg oppsummere de viktigste av affordansebegrepets konsekvenser for doktorgradsarbeidets analysekategorier, fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner.

4.2 DeNora – musikk som et kulturelt materiale for det personlige og det sosiale

4.2.1 Musikk skaper handlingsrom

Med utgangspunkt i sosiologiske perspektiver knytter Tia DeNora (2000, 2001, 2003) gjennom affordansebegrepet musikk til det individuelle og personlige. Som bakteppe for en forståelse av relasjoner mellom barn og musikk var det DeNoras (2000) anvendelse av affordansebegrepet som for meg var det mest framtrædende teoretiske perspektivet på musikkens affordanser tidlig i doktorgradsarbeidet (jf. Vestad 2008, 2009). DeNoras perspektiver er fortsatt relevante for avhandlingens design og analyser i form av å konstituere et teoretisk ståsted for forskerblikket.

DeNora anvender altså affordansebegrepet for å utforske hva musikk tilbyr og innbyr lytteren til i konkrete situasjoner. Hun forklarer affordansebegrepet, blant annet ved å bruke en ball som eksempel. Hun skriver: “Objects ‘afford’ actors certain things; a ball, for example, affords rolling, bouncing and kicking in a way that a cube of the same size, texture and weight would not” (DeNora, 2000, s. 39). Med musikken forholder det seg på liknende måte, og musikk tas dermed i bruk av bestemte lyttere i bestemte situasjoner og på bestemte måter på bakgrunn av hva den enkelte lytter føler musikken “passer” til og innbyr til. Gjennom en etnografisk orientert tilnærming til kvinners musikkbruk løfter DeNora fram en forståelse av at mennesker opptrer som *disc jockeys* i egne liv. I dette ligger at man gjerne spiller den musikken man til enhver tid føler man har behov for, noe hun også sammenlikner med å lage et *soundtrack* til livet.

Samtidig som mennesker bruker musikk for å speile sitt eget humør og emosjonelle tilstand, kan musikk bevisst brukes for å endre denne tilstanden. Å bruke musikk for “å komme i stemning” kan nettopp innebære å sette seg eller andre i stand til å utføre bestemte oppgaver eller utøve en bestemt atferd. Når verten for eksempel velger

lavmælt jazz til velkomst-cocktailen kan hensiktene være flere. Musikken kan tilby en hyggelig og avspent atmosfære, samtidig som musikkens volum og karakter kan innby til *smalltalk*. Verten har gjennom musikkvalget også mulighet for å speile sider ved sin egen og gjestenes identitet. Lavmælt jazz kan på bakgrunn av sosiokulturell kontekstualisering gi assosiasjoner til det akademiske og intellektuelle, noe som igjen vil prege gjestene (DeNora, 2000).

Individens behov for bestemt musikk i bestemte situasjoner settes i sammenheng med *agency*. Begrepet kan oversettes med handlingsrom og handlekraft (Ruud, 1997). Om musikkens forhold til det sosiale livet og om definisjonen av *agency* skriver DeNora:

[M]usic is in dynamic relation with social life, helping to invoke, stabilize and change the parameters of agency, collective and individual. By the term 'agency' here, I mean feeling, perception, cognition and consciousness, identity, energy, perceived situation and scene, embodied conduct and comportment (2000, s. 20).

Her rettes altså fokus mot hvordan mennesker bruker musikk, og knytter dette til identitet, konstituering av selvet og regulering av handlingsrom og handlekraft. Dermed har DeNoras forskning likhetstrekk med Even Ruuds arbeider om musikk og identitet (for eksempel Ruud, 1997), men også hans blikk på musikk og verdier (Ruud, 1996). De fokuserer begge på lytterperspektivet, henholdsvis hva musikk er "godt for" (jf. Ruud, 1996) og hva musikk "gjør" (DeNora, 2000).

En annen kontrasterende type stemming og handlekraft, en annen type *agency*, beskrives av en av deltakerne i DeNoras undersøkelse i forbindelse med gulvvask. Til denne situasjonen "trengs" eller "behøves" musikk av en annen karakter; noe energisk. Her handler det nærmest om å manipulere seg selv (både kroppslig og psykologisk) inn i en mer energirik tilstand for å utføre en oppgave som i utgangspunktet oppfattes som kjedelig. Det beskrives som om musikken gjør oppgaven morsommere (ibid.). Ved hjelp av musikk kan man altså, i overført betydning, forflytte seg fra én emosjonell tilstand til en annen. At musikk brukes som et slikt estetisk transportmiddel (*vehicle*) gjøres til et sentralt poeng hos DeNora (ibid., s. 53). Selv om hun ikke ønsker å anvende begrepet iboende kvalitet er det altså ikke likegyldig hvilken musikk som brukes i de ulike situasjonene.

4.2.2 Musikkens affordanser som samarbeid mellom musikk, lytter og situasjon

Med sin anvendelse av affordansebegrepet går DeNora bort fra et en-til-en-forhold mellom musikk og lytter. For å forklare hva bestemt musikk gjør for en bestemt lytter og hvorfor, må derfor flere faktorer enn musikken beskrives. Hvilke av musikkens affordanser man benytter seg av forstås som avhengig av individet (dets psykologiske og kroppslige komposisjon og behov) og (dets sosiokulturelle) situasjon. En konsekvens av dette er at de ulike faktorene nærmest blir umulig å skille helt fra hverandre. De overlapper hverandre, og man kan hverken se eller forstå den ene uten samtidig å måtte ta de andre i betraktning. Kanskje kan det illustreres slik:



Figur 2: Musikk, individ, situasjon

Hvor man legger hovedfokus kan imidlertid variere. Selv om hovedvekten i doktorgradsarbeidet legges på de deltakende menneskene i form av barn og voksnes verbale og nonverbale meningstilskrivninger knyttet til musikk, anvendes alle tre elementer som innfallsvinkler til barns musikkbruk (se kapittel 6). Dette forstås her som en form for triangulering som til sammen tilbyr en tykk beskrivelse av dagens musikalske barnekulturs konstitueringer av musikkens mening, med fonogrammer som omdreiningspunkt (jf. Denzin & Lincoln, 2005a; Geertz, 1973).

Mens jeg i forrige kapittel tok opp forståelser av barnet som et blikk på individet i teoretisk sammenheng, er det i inneværende kapittel musikken i teoretisk sammenheng som i størst grad settes i fokus. Men med avhandlingens perspektiv på musikkens affordanser inkluderes altså både lytteren og situasjonen det lyttes i, og musikkopplevelsen kan ikke skilles fra disse andre to faktorene. Det som beskrives som musikkens mening konstitueres med andre ord som et samarbeid mellom de tre faktorene musikk, individ og situasjon.

4.2.3 *Musikk som selvteknologi*

DeNoras anvendelse av affordansebegrepet konstituerer et særlig framtreddende fortolkningsrepertoar for musikkens affordanser, nemlig musikk som selvteknologi. Selvteknologibegrepet forbindes i diskursanalytisk sammenheng gjerne med Foucault, som blant annet beskriver selvteknologier i form av at slike:

.... permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conducts and ways of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection and immortality (Foucault, 1988, s. 18).

DeNoras anvendelse av begrepet har flere likhetstrekk med Foucaults, og er delvis inspirert av ham (DeNora, 1999). Ved hjelp av *agency*-begrepet konstituerer hun musikk som en selvteknologi, i det at den anvendes for å gjøre et arbeid på seg selv. Med musikken som estetisk transportmiddel kan man, som vist i de foregående eksemplene, for eksempel forflytte seg emosjonelt fra en stemning til en annen. Hun beskriver musikk som “arguably the cultural material *par excellence* of emotion and the personal” (DeNora, 2000, s. 46) og undrer seg over at dette ikke er forsket mer på i forbindelse med konstituering av selvet.

4.2.4 *Musikk som “container”*

En *container*-metafor anvendt i forbindelse med musikk innebærer en opplevelse av at følelser kan “lagres” i musikken (DeNora, 2000). Dette innebærer at individer gjerne forbinder musikk med bestemte situasjoner eller en periode av livet hvor musikken ble lyttet til. Når man senere i livet lytter til den samme musikken på nytt, kan det oppleves som å skru lokket av en beholder, og minner og følelser “strømmer ut”. Ruud (1997) løfter fram dette ved å vise til Feld (1996), og knytter slike opplevelser til et antropologisk stedsbegrep. Et sted (*place*) i antropologisk forstand innebærer mer enn koordinater på kartet, og er en holistisk opplevelse av både tiden og stedet. Den består av tidens og stedets historisitet, stemninger, følelser, tilstedeværende personer og ting, smaker, lukter og så videre (Casey, 1996; Kahn, 1996; Ruud, 1997). Casey (1996) beskriver slike stedsopplevelser videre som *hendelser*. Sterke, nære og svært levende minner kan utløses av musikk, dersom musikken i utgangspunktet var knyttet til en hendelse i Caseys terminologi.

En del slike opplevelser beskrives gjerne som nostalgiske (Boym, 2001; Jenkins, 1998). Et velkjent nostalgisk objekt i vestlig kultur er tidligere romanser (Shumway, 1999),

men også barndom (Boym, 2001). Nostalgiske følelser for egen barndoms musikk kan for eksempel anvendes som bakgrunn for valg av musikk for egne barn (Vestad, 2004). Innenfor forskning på nostalgi blir imidlertid den nostalgiskes rosenrøde blikk på fortiden av enkelte betraktet som forringende med hensyn til objektiv gjengivelse av fortiden (se Jenkins, 1998; Coontz, 2000). Andre er mer positive til nostalgiske følelser, og understreker at selv om nostalgiske følelser riktignok innebærer en lengsel mot det forgangne, rettes blikket allikevel svært ofte framover. "Fantasies of the past determined by needs of the present have direct impact on realities of the future", skriver Boym (2001, s. XVI). Også utenfor nostalgi som forskningsfelt påpekes at minnene våre om fortiden ikke er eksakte. Ruud skriver:

Det er imidlertid ikke slik at meningen som kan tillegges en musikkopplevelse, er tydelig for oss i det øyeblikket vi gjennomlever opplevelsen for første gang. Det er minnearbeidet som gir mening til slike førstegangsforeteelser (Ruud, 1997, s. 58).

I doktorgradsarbeidet inntar jeg i likhet med Boym (2001) en mer positiv posisjon med hensyn til de voksnes eventuelle nostalgiske følelser for egen barndoms musikk, og det faller utenfor avhandlingens rammer å diskutere hvorvidt deres spesifikke minner objektivt sett er korrekte eller ikke. Det vil si, det er svært viktig at deltakerne forteller "sannheten" i den forstand at det er deres nåtidige meningstilskrivelser jeg får ta del i og som avhandlingens analyser og konklusjoner baseres på, men i tråd med det Ruud skriver og som er sitert ovenfor, er det den nåtidige meningstilskrivelsen som er relevant for doktorgradsarbeidet, enten de historisk sett er korrekte eller ikke. Dette siden målet er å beskrive fortolkningsrepertoarene som er tilgjengelige for deltakerne i deres hverdager og som virker gjensidig konstituerende på den musikalske barnekulturens utfoldelse.

4.2.5 Utforskning av faktiske emosjonelle øyeblikk

Med et sosiologisk utgangspunkt knytter DeNora musikken, det personlige og det emosjonelle tett sammen. Hun beskriver arbeidet sitt som utforskning av musikkbruk "in action" (DeNora, 2000). Det er altså konkrete hendelser hvor bestemt musikk tas i bruk av bestemte individer som er i sentrum for utforskningen. Sloboda og O'Neills (2001) beskrivelse av emosjoner i forbindelse med musikkbruk bygger i likhet med dette på en forhåndsantakelse om at musikk tilbyr ulike emosjonelle funksjoner, og de er som DeNora interessert i endringer av emosjonell tilstand. De beskriver sin utforskning av følelser nærmere på denne måten: "Emotions should not be thought of as

abstract entities such as ‘anger’ or ‘elation’, but rather as actual moments of emotional feelings and displays in particular situations within a particular culture” (ibid., s. 415). De baserer seg blant annet på Merriams (1964) beskrivelser av musikkens funksjoner, noe de har til felles med både Bjørkvold (1980) og Campbell (2010) (se henholdsvis kapittel 2.3 og 2.4).

I doktorgradsarbeidet er dermed også musikkens emosjonelle affordanser, i betydningen at musikk tilbyr lytteren noe følelsesmessig, et viktig mulig fortolkningsrepertoar for musikkens affordanser. Det er deltakernes eventuelle perspektiver på *faktiske følelsesmessige øyeblikk* som er det mest interessante å løfte fram, på bakgrunn av doktorgradsarbeidets målsettinger.

4.2.6 DeNoras perspektiv anvendt på barns bruk av musikk

En fordel med DeNoras tilnærming i sammenheng med doktorgradsarbeidet er, som jeg har vært inne på, at den beskriver musikkbruk i hverdagsliv. Hun tar videre konsekvensen av musikkopplevelsens situerthet og sosiale tilknytning og løfter forskningen ut av laboratoriene for å undersøke den der den foregår (jf. Sloboda & O’Neill, 2001; Clarke, 2005). Dette er en retning som forskningen synes å ta også på området barn og musikk (jf. kapittel 2.5.3), men affordanseperspektivet er forholdsvis lite utviklet på dette feltet. En utfordring for doktorgradsarbeidet er fra en side sett at DeNora skriver om voksne musikklyttere, og at både bruksmåtene og (dermed) affordansene må “oversettes” til barnekultur. Imidlertid er det affordanseperspektivet som prinsipp og teoretisk fundament som er mest interessant å anvende, med andre ord det konseptuelle rammeverket som her spennes opp (jf. Maier & Fadel, 2009), og ikke nødvendigvis kategoriene for hvordan kvinnene i DeNoras (2000) undersøkelse konkret anvendte musikken. Det teoretiske fundamentet understreker lytterens kompetanse og det sosiale i musikkbruk, og går dermed godt sammen med avhandlingens posisjonering av barn som subjekter, og hvor musikkens affordanser dermed utforskes ved hjelp av en empirisk undersøkelse der barna selv er deltakere. DeNoras anvendelse av affordansebegrepet leder i retning av å se nærmere på om, og i så fall hvordan, barn anvender musikk som selvteknologi, som beholder for følelser og minner og/eller som speil for å møte sine egne følelser. Affordansebegrepet kombinert med nyere barndomssosiologi åpner for at musikkens mening ikke utelukkende fastlegges av de voksne, i form av en mening som barna så skal oppdage og lære seg å oppleve. Derimot

åpner det for at barn kan oppleve musikk meningsfull på andre måter enn de voksne. Barnet er dermed det faste punktet, og ikke musikken, slik Sundin (1977) og Young (2009b) etterlyser.³⁵

4.3 Clarke – et kognitivt, økologisk perspektiv

4.3.1 *En endeløs rekke av affordanser*

Innenfor musikkvitenskap er det kanskje Eric Clarke som er mest kjent for å ha løftet fram affordansebegrepet som verktøy for å forstå lytting til musikk. Med et kognitivt psykologisk utgangspunkt tilbyr han andre begreper enn DeNora som refleksjonsverktøy i utforskning av musikkens affordanser. Selv om DeNoras sosiologisk orienterte perspektiver er svært fruktbare i en barnekulturell diskurs om fonogrammer, tilbyr Clarke en sterkere tilknytning til mer tradisjonelle musikkpedagogiske tankemønstre. Å sette disse to perspektivene ved siden av hverandre kan dermed bidra til bredere forståelse både av barns musikkbruk i hverdagssammenhenger og musikkpedagogiske perspektiver på barns musikkutfoldelse. Det kan videre utdype kunnskapene om hvordan disse to perspektivene på fruktbare måter kan kombineres.

Clarke (2005) beskriver musikkens affordanser nokså vidt når han skriver at “the recapitulation of the first movement of Beethoven’s Ninth Symphony affords writing (or speaking about) in terms of murderous sexual rage, or the heavens on fire”. Han fortsetter:

Music affords dancing, singing (and singing along), playing (and playing along), working, persuading, drinking and eating, doing aerobics, taking drugs, playing air guitar, traveling, protesting, seducing, waiting on the telephone, sleeping...the list is endless. These, as well as writing and speaking are what music affords, and what they demonstrate is the enacted character of musical meaning (ibid., s. 204).

³⁵ Dette er et eksempel på at barneforskning følger etter for eksempel feministisk forskning (jf. Telhaug, 1991, kapittel 3.2.1). Man gir en ny gruppe status som aktør/subjekt og dermed er man interessert i etnografiske tilnærminger til “deres stemmer”. Som DeNora “frigjør” (kvinnelige) musikkbrukere fra musikkvitenskapens tradisjonelle syn på iboende mening tilgjengelig for kjennere, “frigjøres” i doktorgradsarbeidet barns musikkbruk fra “de voksne” (foreldre og pedagogers) kjennerskap og syn på musikalisk kvalitet. Samtidig er imidlertid et premiss som legges til grunn at barna anvender musikk innenfor diskursive rammer de voksne også er del av, så frigjøringen vil i dette perspektivet aldri være. Likevel løftes i dag det hverdagslige barneperspektivet, inkludert barns perspektiv, fram i større grad enn det som kanskje gjerne har vært gjort tidligere.

Denne beskrivelsen kommer nært opptil Campbells (2010) og Smalls (1998) beskrivelser, hvor det å delta i musikk (å musikke) innebærer langt mer enn det tradisjonelle for eksempel å spille, synge og lytte (jf. kapittel 2.4).

Clarke understreker lytterens aktive rolle og i likhet med diskurspsykologiens Potter og Wetherell (1987) forskyver han dermed meningsskaping fra det tradisjonelle kognitive perspektivet på meningsskaping, som noe som utelukkende foregår i menneskenes hoder, til også å være et sosialt fenomen. Potter og Wetherell (ibid., s. 140-141) argumenterer for dette når de betrakter det sosiale i sosial representasjon som mer enn “redundant baggage” og videre at representasjoner er mer enn individuelle fenomener. De er nettopp *sosiale* fordi de er knyttet til kommunikasjonsprosesser, tilbyr en felles kode og tilbyr en teoretisk sett koherent måte å trekke skillelinjer i det sosiale på. Doktorgradsarbeidet bygger på et liknende situert perspektiv på meningsskaping i musikklytting. Vekten på det sosiale er én av grunnene til at det både kan være mulig og interessant å sammenstille DeNoras og Clarkes perspektiver i et utforskende blikk på barns musikkbruk.

4.3.2 Resonans

For Clarke (2005) står et begrep om resonans mellom musikk og lytter sentralt. Han tar utgangspunkt i persepsjon, og beskriver denne som en “*self-tuning process, in which the pick-up of environmental information is intrinsically reinforcing, so that the system self-adjusts so as to optimize its resonance with the environment*” (ibid., s. 19). Han siterer Gibson på dette punktet, som skriver: “A system ‘hunts’ untill it achieves clarity” (Gibson, 1966, s. 271). Clarke sammenlikner dette med skanning på en digital tuner. For å utdype dette siterer han Gibson, som skriver:

Instead of supposing that the brain constructs or computes the objective information from a kaleidoscopic inflow of sensations, we may suppose that the orienting of the organs of perception is governed by the brain so that the whole system of input and output resonates to the external information (Gibson, 1966, s. 5).

Dersom det kun var snakk om organismens resonans med omgivelsenes informasjon, som i sin tur direkte definerte objektene og hendelsene det kommer fra, ville dette ha liten forklaringsverdi, skriver Clarke. Persepsjon er mer enn “a magical affinity between a perfectly structured environment and a miraculously endowed and adapted perceiver” (Clarke, 2005, s. 19). Han definerer så tre faktorer som gjør teorien både mer realistisk

og mer interessant, nemlig 1) relasjoner mellom persepsjon og handling, 2) adaptasjon og 3) perseptuell læring.³⁶ Jeg vil utdype disse tre i avsnittene nedenfor.

4.3.3 Relasjon mellom persepsjon og handling

Om relasjonen mellom persepsjon og handling skriver Clarke at persepsjon essensielt er utforskende. Han understreker at resonans ikke er passiv, men “a perceiving organism’s active, exploratory engagement with it’s environment” (ibid., s. 19). Forhold som hindrer persepsjons-handlings syklusen i å manifestere seg, er for eksempel måtene man ser på film, tv og overværer konserter på i vestlig kunstmusikalsk sammenheng. Det samme gjelder kunstutstillinger, hvor det som regel ikke er tillatt å berøre kunsten.³⁷ At det er sammenhenger mellom persepsjon og handling er videre lett å overse fordi det skjer hele tiden og på så mange måter. I hverdagslivet snur vi på hodet når vi hører en lyd, eller vi puster inn gjennom nesen for å kjenne en lukt bedre.

En fokusering av forholdet mellom persepsjon og handling synes å fungere godt som innfallsvinkel til barns bruk av musikk. Campbell (2010) understreker for eksempel at barn deltar i musikk på ulike måter (jf. innledningen og kapittel 2.4). Et fruktbart fokus i forbindelse med analyse av det genererte datamaterialet vil dermed være å se nærmere på hvilke handlinger bestemt musikk innbyr til, forstått som manifestasjoner av persepsjon-handlings-sykluser. Det vil videre være interessant å se nærmere på hvordan barnas omgivelser, inkludert de musikalske omgangsformene som tilbys dem, regulerer barnas deltakelse i musikken. Tilsvarende vil det være interessant å se nærmere på sammenhenger mellom persepsjon og handling som eventuelt har lett for å bli oversett.

4.3.4 Adaptasjon

Adaptasjon er den neste faktoren Clarke nevner blant de tre som gjør en teori om resonans interessant. Her tar Clarke utgangspunkt i “[t]he ‘goodness of fit’ between an

³⁶ Clarke utdyper ikke de emosjonelle sidene ved lytteropplevelsen i samme grad som DeNora. Resonans får i relasjon til DeNora (2000) en noe annen valør, en valør som også finnes hos Sloboda og O’Neill (2001). Når lyttere beskrives som å speile seg selv i musikk, blir en type resonans langt på vei noe personlig og emosjonelt hos lytteren, samtidig som det er sosialt. Et liknende eksempel er deltakeren Lucy i DeNoras undersøkelse som beskriver spesielt “juicy chords” som “me in life” (DeNora, 1999, s. 51). Musikken “treffer” en med andre ord (Ruud, 1997), og denne typen resonans kan være vanskelig både å beskrive og å forklare mekanismene for.

³⁷ Et eksempel på kunstformidling hvor dette utfordres er prosjektet *Klangfugl*. Se for eksempel Ellen Os og Leif Hernes’ (2005) artikkel “Hva skal de minste barna med kunst?” I T. Østberg (Red), *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd.

organism and it's environment" (2005, s. 20). Han beskriver dette som å ikke være tilfeldig, men som et produkt av evolusjonen. Det er ikke noe mirakel at harer "resonerer" med gress-sletter, mener Clarke, og viser igjen til Gibson (1966). Ikke bare er harene tilpasset til å være konkurransedyktige i et slikt miljø, men de bidrar også til å opprettholde og utvide miljøet, gjennom å spise knopper på busker som ellers ville konkurrere med gresset (Clarke, 2005, s. 21). Dette overfører han til musikkens område og utdyper det slik:

This mutual adaptation between human beings and their (musical) environment is neither reducible to conventional evolutionary principles, nor is it independent of them: culture and biology are tangled together in complex ways, but nonetheless constitute a single connected system (ibid., s. 22).³⁸

Kultur og biologi oppfattes altså som flettet sammen, som gjensidig konstituerende. Et slikt ståsted støttes av Aksnes og Ruud (2008), og er også et fruktbart standpunkt sett i sammenheng med det kulturteoretiske og diskursanalytiske teorigrunnlaget avhandlingen hviler på.

Det kan imidlertid her synes som om Clarke tar utgangspunkt i at alle individer, forutsatt samme kulturelle bakgrunn og samme sosiale situasjon, ville oppfatte de samme affordansene i samme musikk. Med DeNora (2000) og Ruud (2008, 2010) understrekes derimot at affordanser gjerne kan oppfattes ulikt av individer innenfor samme kulturelle kategori, på bakgrunn av individuelle psykologiske disposisjoner og behov, selv om deres respektive situasjoner og kulturelle bakgrunner tilsvarer hverandre. I forrige kapittel (kapittel 3) argumenterte jeg for å differensiere gruppen "barn" på et teoretisk nivå, blant annet i form av å ta hensyn til at denne kulturelle kategorien består av ulike individer med ulike interseksjonelle tilknytninger i ulike kombinasjoner. I doktorgradsarbeidet vil jeg som sagt opprettholde en individualisert innfallsvinkel til emosjoner i form av å se nærmere på faktiske hendelser (jf. DeNora, 2000; Sloboda & O'Neill, 2001), og barns musikkbruk utforskes både i individuell sammenheng og i deres naturlig forekommende³⁹ *sound groups* (Blacking, 1995, se kapittel 2.6.4). Selv om denne tilnærmingen tar opp i seg at meningstilskrivelser i form

³⁸ For ytterligere utdyping, henviser Clarke til Ian Cross' (2003) "Music and biocultural evolution".

³⁹ "Naturlig forekommende" refererer her ikke til noe universelt naturlig for barn, men må forstås i sammenheng med en naturalistisk tilnærming til barns bruk av fonogrammer hvor musikkbruk i størst mulig grad utforskes slik den foregår når forskeren ikke er til stede (jf. Dunn, 2005; Erlandson et al., 1993; Milroy, 1987; Wetherell & Potter, 1992). Naturlig forekommende *sound groups* er dermed basert på hvilke individer som i fellesskap anvendte fonogrammer i det genererte datamaterialet.

av musikkens affordanser er individuelle, er det likevel ikke primært individene som utforskes i doktorgradsarbeidet, men derimot den musikalske barnekulturen i et mer holistisk perspektiv (jf. Smith, 2005; Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Målet er ifølge avhandlingens problemstilling å løfte fram fortolkningsrepertoarer for musikk, med musikkens affordanser som klangbunn, som synes gyldige i barns musikalske hverdager, og som virker gjensidig konstituerende på hvordan den musikalske barnekulturen utfolder seg (se kapittel 1.1).

En påpekning av at det ikke finnes noe en-til-en-forhold mellom musikk og lytter kan forstås i retning av at dersom to lyttere opplever at bestemt musikk tilbyr det samme, ville det nærmest være en tilfeldighet. Slik er det likevel ikke. Aksnes og Ruud (2008) påpeker at det er større likheter i hvordan ulike lyttere oppfatter samme musikkstykke enn det man gjerne tror.⁴⁰ En forklaring på dette kan være av fysiologisk og biologisk karakter, hvor normalt friske mennesker på mange måter framstår som nokså like. En annen forklaringsmodell kan finnes i det kulturelle. Dersom man går ut fra at musikkopplevelser er kulturelt situerte, vil felles kultur kunne bidra til å gjøre musikkopplevelsen mer konform, og dermed "guide" lyttere mot mer eller mindre bestemte affordanser. En modell som kombinerer disse to, hvor musikkopplevelsen betraktes som både biologisk og kulturelt situert, synes fruktbar (jf. Aksnes & Ruud, 2008).

Et eksempel på en kategori av musikk i det norske barnekulturelle som synes å anvendes på tilsvarende måter på tvers av mange individer er voggessangene (Bonnár, 2012; Vestad, 2009). Om resonansen mellom barn og voggessang kan en for eksempel si at sangens vanligvis rolige tempo innbyr både fysiologisk og kulturelt til å roe seg ned, noe som både har med en persepsjons-handlings-syklus og adaptasjon å gjøre (jf. Clarke, 2005). Ved å fortsette å anvende voggessanger på denne måten skapes og opprettholdes kontinuerlig dens affordanser knyttet til ro og leggetid. Likevel vil det kunne være individuelle forskjeller med hensyn til hvilke voggessanger man liker, og om man i det

⁴⁰ Sammenliknet med Aksnes og Ruuds (2008) undersøkelse av musikk i en spesifikk musikkterapeutisk sammenheng (GIM), inneholder det empiriske datamaterialet på grunn av intensjonen om å undersøke barns musikalske hverdager et større antall variabler. Musikk inngår for eksempel i en rekke situasjoner (se kapittel 8). Det kan likevel være slik også i doktorgradsarbeidet at musikkens affordanser i én type situasjon viser seg å være mer intersubjektiv enn man gjerne antar.

hele tatt har for vane å synge slike sanger. Når “the goodness of fit” mellom musikk og individ skal forklares, blir et poeng at verken en kulturell, biologisk eller individuell/personlig forklaringsmodell gir hele bildet. Ifølge de teoretiske perspektivene som er lagt fram her, vil det heller være slik at de ulike faktorene langt på vei virker gjensidig konstituerende på hverandre, og dermed også på musikkopplevelsen og tilskrivninger av mening.

4.3.5 Perseptuell læring

Det siste punktet Clarke (2005) nevner blant dem som gjør resonansbegrepet interessant og fruktbart, er perseptuell læring. Gjennom å plassere musikkens mening i sentrum for musikkpsykologisk utforskning, mener Clarke (2003) at man kan tilby mer enn fokus på “establishing, or verifying, the processes by which people produce or make sense of what has been considered the ‘fundamentals’ of music – pitches, duration sequences, the control of tempo and dynamics, basic tonal structures, the timbre of single sounds or small-scale complexes, and so on” (ibid., s. 114). For å få dette til må man anvende andre enn de tradisjonelle begrepene på persepsjon og kognisjon, skriver han videre (ibid.).

I et kognitivistisk perspektiv forstås utvikling av perseptuelle ferdigheter som akkumulering av kunnskap som gir økt informasjon og fyller ut “hull” i en kaotisk og imperfekt verden (Clarke, 2005). Innenfor et økologisk perspektiv derimot (jf. Gibson), oppfattes perseptuell læring som progressiv differensiering. Det betyr at den som persiperer blir mer og mer sensitiv overfor distinksjoner i informasjonen et stimulus gir, forstått som informasjon som alltid har vært der, men som tidligere har vært uoppdaget (Clarke, 2005). Clarke påpeker her at tradisjonelle kategorier som oppfattes som basis i musikkpsykologien har preget utforskning av persepsjon, og at dette må utvikles videre i form av å sette musikkens mening i sentrum, og dermed knytte an til andre beskrivelser med andre vokabularer. Avhandlingen er et bidrag til dette i barneperspektiv.

Clarke framhever at det meste som skjer av perseptuell læring foregår passivt, det vil si uten at det er eksplisitt “training” involved. Som eksempel anvender Clarke et barns oppdagelse av “loudness and pitch” på en xylofon. Først kommer lydene nærmest som følge av at barnet tilfeldigvis kommer borti instrumentet (*accidental sounds*). Uten hjelp vil barnet kanskje oppdage at ulike handlinger vil føre til ulike resultater hva lydbilde angår, og disse distinksjonene vil han eller hun så kunne anvende til å oppnå nye mål. På

denne måten kan barnet perseptuelt lære om tonehøyde, dynamikk, og klang, så vel som melodibygging og ekspressive funksjoner, skriver Clarke (ibid., s. 23).

Å beskrive denne typen læring som passiv er problematisk om en forsøker å nærme seg situasjonen fra et barns perspektiv. Selv om et utgangspunkt er at lyden kommer i stand fordi barnet tilfeldigvis kommer borti instrumentet, og altså i så henseende kan beskrives som passiv, er det sannsynlig at barnet utforsker dette videre ved at hun aktivt prøver ut hvilke handlinger som fører til hvilke resultater. Som lærings situasjon er det mer hensiktsmessig å beskrive det som foregår som uformell læring (Folkestad, 2006; Green, 2002, 2008), heller enn passiv, dersom en ønsker å fokusere at læring foregår uten eksplisitt undervisning, jf. Clarke (2005).

Motsatsen til passiv perseptuell læring er hos Clarke *directed perceptual learning*. Dette definerer han som “the differentiation of attention that goes on when one person points out a distinction to another, or deliberately puts an individual in a situation designed to elicit perceptual learning” (ibid., s. 23-24). Som eksempel her nevner han det å lære at en treklang består av tre toner. Barn og andre utrente lyttere oppfatter gjerne en treklang som én ting, noe som ifølge Clarke også er en “riktig” persepsjon, i og med at den gjerne blir spilt som én enhet med alle tre toner slått an samtidig. Men når instruktøren påpeker at denne enheten også kan oppfattes som tre separate toner, rettes barnets oppmerksomhet mot noe som hele tiden var til stede i stimuluset (akkorden), men som inntil da var uoppdaget (ibid., s. 24).

Clarke beskriver den voksnes “guiding” til økt differensiering som enkulturasjon (ibid.). Man blir med andre ord hjulpet inn i en etablert musikkultur. I Clarkes eksempler er den som leder barnet en musikkpedagog, eller i alle fall en person med nokså solide kunnskaper om musikk. I doktorgradsarbeidets empiriske materiale deltar svært få slike personer. I tillegg er situasjonene som utforskes ikke slike som tradisjonelt forbindes med musikkpedagogiske sammenhenger, når det derimot er barnehagen og hjemmet som uformelle musikalske læringsarenaer som settes i fokus. Enkulturasjonen som foregår har dermed hverdagslig musikkultur som kontekst og personene som leder barnas differensieringer med hensyn til musikk er andre barn, foreldre og barnehageansatte. Et poeng man tar høyde for når man definerer barnekultur som en samproduksjon mellom barn og voksne (jf. kapittel 1.3.3) er i tillegg at barna i noen tilfeller viser de voksne vei inn i musikken og musikkulturen i hverdags sammenhenger.

Jeg foretrekker dermed som sagt å anvende begrepet *interpretive reproduction* heller enn enkulturasjon (jf. Corsaro, 1993, 2005, se avhandlingens kapittel 1.3.4).

Avhandlingen har ingen eksplisitt intensjon om å undersøke mer tradisjonelle håndverksmessige læringsaspekter ved barns bruk av fonogrammer spesielt, og heller ikke å undersøke om mennesker i sine hverdager anvender et musikkvitenskapelig vokabular eller ikke, for eksempel knyttet til musikkens grunnelementer, som synes relativt vanlig å presentere for førskolelærerstudenter (se Sæther, 2011; Sæther & Angelo, 2012; Sæther & Aalberg, 2006; Sæves & Kalve, 1987).⁴¹ På tross av dette kan et begrep om perseptuell læring være fruktbart når det defineres som differensiering, slik Clarke gjør. Aksnes og Ruud (2008) påpeker at ulike lyttere vil lytte etter forskjellige ting i musikken, også i et videre meningsperspektiv. Et spørsmål blir dermed hvilke konseptualiseringer av mening og hvilke differensieringer som barna gjør i sin omgang med musikk. Et annet interessant spørsmål er hva de tilstedeværende voksne i barnas omgivelser leder barnas oppmerksomhet mot, og hvilke differensieringer de dermed bistår barna med, som del av deres musikalske foreldreskap, førskolelærerskap og assistentskap. Dette utdyper avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, som altså blant annet var hvordan barn bruker musikk i sine hverdager, hvilke fortolkningsrepertoarer som er tilgjengelige og hvilke subjektposisjoner som stilles til disposisjon og inntas.

Fordi de voksne deltakerne i doktorgradsarbeidets empiriske undersøkelse ikke har musikk som yrke, utover det som kreves for å bli førskolelærer, kan en anta at de i stor grad "guider" barn slik de mener det er relevant for livet (jf. Kjørholt, 1991; Wetlesen, 2000). En måte å formulere dette på er, som jeg tidligere har vært inne på, at man ser etter fortolkningsrepertoarer relevante for barns musikkbeskjeftigelse på arenaer hvor en kan anta at diskurser om barndom og generelle oppvekstvilkår står høyere i hierarkiet (jf. Smith, 2005) enn de tradisjonelt musikkpedagogiske. Dermed bør en gi rom for å betrakte de musikalsk sett uformelle læringsarenaene med et deliberate- (relevant-for-livet)-orientert blikk (jf. Clarke, 2005; Kjørholt, 1991; Wetlesen, 2000). Ved denne tilnærmingen vil sannsynligvis andre diskurser enn de tradisjonelt musikkpedagogiske bli synlige som regulerende for hvilke konseptualiseringer av

⁴¹ Dette betyr imidlertid ikke at slike situasjoner og differensieringer vil bli utelatt dersom det forekommer i det empiriske materialet.

mening og differensiering som gjøres. Å løfte fram slike fortolkningsrepertoarer er et av avhandlingens viktigste formål i forbindelse med å beskrive musikalsk barnekultur.

4.4 Affordanser – subjektive og objektive egenskaper og samtidig ingen av delene

I det foregående har jeg spent opp et rammeverk som kan danne bakteppe for analyse av musikkens affordanser i barns hverdagsliv. Jeg har knyttet an til musikk sosiologisk, musikkpsykologisk, musikkvitenskapelig og musikkterapeutisk forskning, i tillegg til felter som arkitektur og design. De fleste forfatterne som her er presentert (Aksnes & Ruud, 2008; Clarke 2003, 2005; DeNora, 2000; Maier & Fadel, 2009) refererer imidlertid til affordansebegrepets opphavsmann, James J. Gibson, og henter dermed affordansebegrepet fra visuell psykologi. Med bakgrunn i Gibsons økologiske perspektiv utforskes persepsjon og meningsskaping som noe som ikke foregår med én og én sans, men i et sammenhengende system (Gibson, 1966, 1986). Felles for perspektivene som legges fram i avhandlingen er, som jeg flere ganger har vært inne på, en holdning til at musikkens affordanser konstitueres på bakgrunn av et sammenhengende system av både musikk, individ, situasjon. Situasjon refererer her til situasjon i vid forstand i form av kulturell og historisk tilhørighet, som kontekst for, og innvevd i, de mer konkrete og spesifikke hverdagslige situasjonene.

I forlengelsen av dette vil jeg utdype musikkens affordanser som verken en objektiv egenskap ved musikken eller noe som kun er subjektivt og tilhører individet. Med dette tydeliggjøres affordansekonseptet som vitenskapsteoretisk ståsted i avhandlingen.

Gibson regnes som affordansebegrepets opphavsmann, noe han selv beskriver slik:

The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. The verb to afford is found in the dictionary, but the noun affordance is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment (Gibson, 1986, s. 127).

Han skriver videre:

.... an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy. It is equally a fact of the environment and a fact of behaviour. It is both physical and psychical, yet neither. An affordance points both ways, to the environment and to the observer (ibid., s. 129).

Gibson posisjonerer altså affordanser på den ene siden som verken en objektiv eller subjektiv egenskap og på den andre siden som begge deler. Begrepet bidrar til å bryte ned dikotomien subjektiv-objektiv. En affordanse er et faktum som er like mye basert på omgivelsene som på atferd. Videre er en affordanse både fysisk og psykisk, og samtidig ingen av delene. Fokus rettes mot komplementaritet.

Maier og Fadel (2009) skriver at Gibson for 30 år siden påpekte at arkitektur og design manglet en teoretisk base, og foreslo en slik økologisk tilnærming til persepsjons- og atferdspsykologi til dette formålet. Selv om Gibsons intensjon primært var av deskriptiv karakter, ble etter hvert et preskriptivt perspektiv framtrædende innenfor arkitektur og design (ibid.). Donald Normans (2002) bok *The design of everyday things* er et eksempel på en slik anvendelse av affordansebegrepet. I boken beskriver han hvordan artefakter bør designes med utgangspunkt i at de skal anvendes til bestemte formål, og dermed også bør innby de aktuelle brukerne intuitivt til denne bruken. Arkitektur og design forholder seg ofte til invariable geometriske forhold, men Maier og Fadel (2009) påpeker at også her må man ta individene som skal bruke artefaktene i betraktning. For eksempel kan høyde og dybde på trappetrinn i forhold til en voksen persons benlengde innby den voksne til å gå opp eller ned. For et barn, på grunn av hennes relative høyde i forhold til trappen, vil de samme trappetrinnene kanskje heller innby til å sette seg ned.

I dette perspektivet er musikk kanskje en enda mer komplisert artefakt enn en trapp. Samtidig som Aksnes og Ruud (2008) altså skriver at intersubjektivitet i musikkopplevelse er større enn man gjerne går ut fra, beskriver de musikk som *indeterminate*. Dette innebærer at “it can be interpreted in myriad manners, and we can relatively freely project our own beliefs and concerns into its meaning” (ibid., s. 55). De mener videre at dette generelt sett er en av kunstens viktigste funksjoner. De understreker kompleksiteten i musikkopplevelsen ved å framheve at “affordances inherent in the sounding music offers but one perspective upon this highly complex issue” (ibid.).

Gibson understreker en komplementaritet mellom omgivelsene og et dyr. Clarke (2005) påpeker at dyret selv, for eksempel en hare, bidrar til å skape, opprettholde og utvide miljøet som passer den. DeNora (2000) distanserer deg noe fra Gibsons affordansebegrep gjennom følgende bemerkning: "For Gibson, objects afford things independently of how users appropriate them" (ibid., s. 40). På sin side understreker hun at persepsjon er kulturelt betinget og at (selv)teknologier er sosiale, så vel som tekniske. Som Gibson visker hun langt på vei ut skillet mellom aktør og objekt, men skriver at det handler om mer enn inskripsjon – altså hvilke bruksmåter som for eksempel er innskrevet i artefakter fra produsentens side. Hun understreker at en affordanse er "constituted and reconstituted in and through projected courses of action within settings" (DeNora, 2000, s. 40). Det dreier seg dermed om aktørers appropriering, altså deres refleksive prosesser som brukere av musikk, som innebærer at de rekonfigurerer seg selv i og gjennom måtene de tar objektene i bruk på, og også konfigurerer objektene i og gjennom de måtene de som aktører handler med objektene. Dette er et sentralt utgangspunkt for å utvikle en teori om hvordan musikkens semiotiske kraft genereres, som et ledd i å diskutere hvordan musikk kan ha sosiale "effekter" (DeNora, 2000, s. 40-41).

4.4.1 Latent mening

DeNora (2000) påpeker at musikken ikke er et stimulus, og at musikkens kraft ikke alene ligger i dens former. Som jeg skrev i forrige avsnitt er noe av forklaringen på dette at musikkens kraft konstitueres gjennom lytterens appropriering av den. DeNora viser til at en bestemt musikkens virkning på et individ kan ha å gjøre med individets tidligere erfaringer med musikken, som for eksempel barndomsminner (ibid., s. 41-43). Siden DeNora likevel, i likhet med Aksnes og Ruud (2008), opprettholder et blikk på musikkens former, og derved musikken som et slags objekt, vil jeg i det følgende diskutere begrepet *latent mening*, som kan anvendes som utgangspunkt for å snakke om affordanser i retning av å betinges av "noe" i musikken.

Et kjernepunkt med hensyn til affordansebegrepets anvendelse i sammenheng med musikk synes å være at musikkens affordanser oppfattes ulikt både mellom ulike lyttere og av samme lytter i ulike situasjoner (jf. Aksnes & Ruud, 2008; DeNora, 2000; Ruud, 2008, 2010). Theo van Leeuwen, som for øvrig også refererer til Gibson, skriver om det som kan beskrives som kontingens på følgende måte:

[D]ifferent observers might notice different affordances, depending on their needs and interests and on the specifics of the situation at hand. Perception is selective. And yet the other affordances are objectively there. The meanings we find in the world, says Gibson, are both objective and subjective (van Leeuwen, 2005, s. 4-5).

Affordansene som ikke persiperes er altså likevel til stede, ifølge van Leeuwen. Utsagnet kan ellers støtte DeNoras tilnærming til hva musikk “gjør” for lytteren, forstått som en samproduksjon mellom lytter, musikk og situasjon. Men hvis man appliserer van Leeuwens tilnærming til musikkens affordanser, kan det synes som man havner tilbake i en forståelse av musikkens iboende mening som konstant, bare at man løsner på begrepet noe ved å tillate flere meninger iboende i objektet. Van Leeuwen skriver imidlertid at affordansebegrepet tillater *latent mening*, noe han mener skiller det fra Hallidays begrep om “meaning potential”:

[T]he term ‘meaning potential’ focuses on meanings that have already been introduced into society, whether explicitly recognized or not, whereas ‘affordance’ also brings in meanings that have not yet been recognized, that lie, as it were, latent in the object, waiting to be discovered. No one can claim to know all the affordances of a given word or other semiotic ‘object’ (van Leeuwen, 2005, s. 5).

Å avgjøre hvilke affordanser et gitt objekt, i denne sammenhengen musikk, totalt sett har synes dermed ikke å være mulig. Om det dermed finnes et endelig antall affordanser for ethvert objekt er tvilsomt, dersom man sosialt sett alltid kan regne med at det finnes latente meninger, som altså ikke enda er oppdaget. For praktiske formal kan en dermed si at antallet affordanser er uendelig, og en vil i praksis aldri kunne kartlegge alle.

Når det gjelder barneperspektivet kan en slik forståelse av affordansebegrepet anvendes til å innta en posisjon hvor de voksnes meningstilskrivelser er de faste punktene. Dette er i tråd med Sundins bemerkning om å utfordre et syn på musikken som det uforanderlige (Sundin, 1977, se avhandlingens kapittel 2.1.3). Det åpner for at barn, i denne sammenhengen forstått som kompetente subjekter, er i stand til å tilskrive musikken mening og videre at barns meningstilskrivelser er “riktige” også når de går på tvers av voksenkulturens. Det tas dermed ikke utgangspunkt i et repertoar av affordanser definert av voksne, som barnet skal strekke seg mot for å oppleve musikken “riktig”. Samtidig beholdes objektet (her musikken) som et av utgangspunktene for individenes meningskonstruksjoner. Affordansebegrepet, slik det anvendes i doktorgradsarbeidet, innebærer altså at “noe” er objektivt til stede, men meningen er sosial, konstrueres av individer og er kontingent. En affordanse er altså noe som blir

synlig når musikk tas i bruk av et individ i en gitt situasjon. Da opphører affordansene å være latente, og blir manifeste.

Som barnekulturforskning dreier denne utforskning av barnemusikk seg om hvordan barn tar artefakter i bruk med ivaretagelse av barns blikk som mål (jf. Buckingham, 2009; Halldén, 2003; James & Prout, 2007; Juncker, 2006; Sommer et al., 2010).

4.4.2 Polysemisk tegn

Et annet fruktbart begrep hentet fra *cultural studies* er begrepet *polysemisk tegn*. Dette kan anvendes som en posisjonering av musikken i et affordanseperspektiv. Begrepet forklares slik av Barker:

That is, signs carry many potential meanings. Consequently, texts can be interpreted in a number of different ways. Meaning requires the active involvement of readers and the cultural competencies they bring to bear on the text-image. It is the readers of texts who temporally 'fix' meaning for particular purposes. Thus, interpretation of texts depends on readers' cultural repertoire and knowledge of social codes (2003, s. 94).

Hvis en i dette sitatet bytter ut "potential" med "latent" (jf. van Leeuwen, 2005), kan barn i perspektivet musikk som polysemisk tegn forstås som "readers" og musikk som "text". Barn (og voksne) fikserer dermed musikkens mening midlertidig gjennom hvordan de anvender den. Barn oppfattes dermed som individer som allerede har tilegnet seg kulturelle repertoarer og kunnskaper om sosiale koder, samtidig som repertoarer og sosiale koder stadig er i endring, i kontinuerlige konstituerings- og rekonstitueringsprosesser.

I sin diskusjon av *the active audience* og *creative consumption* kommer Barker (2003) imidlertid nærmere en individuell tilnærming til musikk. "The active audience 'tradition' suggests that audiences are not cultural dopes but are active producers of meaning from within their own cultural context", skriver han (ibid., s. 325) og understreker videre at "audiences are active creators of meaning, bringing previously acquired cultural competencies to bear on cultural texts" (ibid., s. 395). Her kommer han nært opp til en holdning som likner DeNoras (2000), nemlig at musikkens mening konstitueres gjennom lytternes approprieringer av musikk. Det gjør han også når han skriver med referanse til Fiske (1987) at "popular culture is constituted not by texts but by the meanings that people produce with them" (Barker, 2003, s. 395), og videre med referanse til Willis (1990): "Meaning is not inherent in the commodity but is produced through actual usage" (ibid.).

Siden jeg allerede nokså inngående har gjort rede for en nyansering av barn forstått som (kompetente) subjekter er det ikke langt derfra til også å tilskrive barn subjektposisjoner som kreative konsumenter og aktive publikummere, på tilsvarende måte som voksne. Både når det gjelder barn og voksne vil det være individuelle forskjeller på hvor kreativ og aktiv man er som lytter (jf. Sparrmann, 2006, se kapittel 3.2.5).

4.4.3 Relevante analyseenheter

“Does anyone still believe that musicology is the study of the scores of the great masters and nothing more?” spør Richard Middleton (2003, s. 3). Vi gjør kanskje ikke det. Likevel gir affordansebegrepet opphav til refleksjon rundt forholdet mellom “den klingende musikken i seg selv” og lytterens opplevelse. Når affordansebegrepet anvendes i doktorgradsarbeidet tar det opp i seg lytterens aktive meningsproduksjon (Barker, 2003; Clarke, 2003, 2005; DeNora, 2000; van Leeuwen, 2005). Musikkens mening får dermed et relasjonelt perspektiv, hvor både musikk, individ og situasjon må tas i betraktning (DeNora, 2000; Ruud, 2008, 2010).

I praksis kan det være nærmest umulig å skille mellom iboende og ekstramusikalsk mening fordi det Aksnes og Ruud (2008) beskriver som metaforiske projeksjoner synes å være essensielle i sammenheng med lytteopplevelsen (ibid., s. 58). Projeksjonene manifesterer seg gjennom kryssmodale assosiasjoner “which are so pervasive that we tend to regard the most common associations as intrinsic to the ‘music itself’”, fortsetter de (ibid.). De forklarer dette med intersubjektivitet fundert i felles biologiske og kulturelle disposisjoner.

Når affordanser beskrives som en egenskap både ved objektet og ved subjektet som lytter må en dermed *også* kunne lete i objektet forstått som musikken, både i form av den som klinger fra en cd-spiller og partituret, for å finne ut mer om hvorfor en spesifikk latent affordanse realiseres (jf. van Leeuwen, 2005) i en bestemt situasjon med et bestemt individ, på samme måte som man kan lete i situasjonen eller hos individet. Aksnes og Ruud (2008) ser nærmere på relasjonen mellom lytter og musikk ved å se sammenhenger mellom strukturelle faktorer i musikken og menneskers opplevelse av den, samtidig som de insisterer på at opplevelsene er “embodied” og umulig å skille fra kulturell og biologisk kontekst. På liknende måte er analyse av musikken relevant i diskusjon av konstitueringer av musikkens affordanser i musikalsk barnekultur.

Én mulig tilnærming til å undersøke sammenhenger mellom musikkens struktur og affordanser ville være å ta utgangspunkt i noen utvalgte innspillinger for barn og analysere disse med henblikk på struktur, for så å undersøke empirisk hvilke affordanser som opptrer som manifeste i en barnegruppe. Dette ville imidlertid bryte med avhandlingens intensjon om en holistisk beskrivelse av barns musikalske hverdager med fonogrammer (jf. kapittel 1). Det kunne videre være problematisk med hensyn til hvilke analytiske enheter man skulle anvende for best å fange musikkens mening i et barneperspektiv. Ved å gjøre en analyse av det musikalske materialet forut for observasjon og intervju, ville man nettopp ta i bruk etablerte musikkvitenskapelige basisbegreper (jf. Clarke 2003, 2005; Sundin, 1977), som ikke nødvendigvis setter musikkens mening i barneperspektiv i sentrum.

Jeg har derfor valgt å begynne i motsatt ende, nemlig ved å generere og analysere datamaterialet, herunder barnas bruk av musikk betraktet med både et holistisk blikk og samtidig et blikk rettet mot *critical events* (jf. Bailey, 2007, se kapittel 6.5.2), hvor sistnevnte er eksempler som oppfattes som spesielt rike hva musikkens affordanser angår. I den grad musikken analyseres, gjøres dette med hensyn til hva deltakerne synes å feste seg ved i musikken, altså i retning av hva deltakerne synes å oppfatte som *relevant semiotic units* (DeNora, 2000, s. 61). DeNora forklarer dette slik:

While music-stylistic and historical matters may be relevant to the configuration of music's meaning and significance in some cases (especially with regard to music's conventional signifying materials such as genre, instrumentation, style and gesture), equally important to the matter of music's social 'effects' is the question of how musical materials relate to extra-musical matters such as occasions and circumstances of use, and personal associations, where the relevant semiotic unit is more likely to be a fragment or a phrase or some specific aspect of the music, such as its orchestration or tempo. The use of music as an organizing device in relation to subjectivity and self is, above all, a pragmatic affair ... (ibid., s. 61-62).

På liknende vis anlegges her et perspektiv på barns anvendelse av musikk i hverdagen som pragmatisk orientert. Det vil altså si at deltakerne i den empiriske undersøkelsen som er del av doktorgradsarbeidet langt på vei avgjør hva som oppfattes som relevante enheter for analyse av musikk, og at både barn og voksne hverdagslige analyser løftes fram i avhandlingen. Disse kobles videre til fortolkningsrepertoarer for musikk. Analyseenhetene som kommer fram i det empiriske materialet kan både peke på stilistiske og strukturelle trekk ved musikken, sosiale sammenhenger og personlige assosiasjoner og følelser.

4.5 Fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner i affordanseperspektiv

Forståelsen av affordansebegrepet som legges til grunn for doktorgradsarbeidet kan oppsummeres som en syntese av flere perspektiver, men svært sentralt står DeNoras (2000) forståelse av affordanser som noe som konstitueres gjennom bruk. Slike konstitueringer kan ikke skilles fra sammenhengene mellom den bestemte musikken som lyttes til, lytteren eller lytterne som deltar og den bestemte situasjonen musikken anvendes i. Med situasjon forstås i avhandlingen både lytterens situasjon i øyeblikket og den sosiale og kulturelle konteksten lytteren og hennes musikkbruk inngår i.

På et overordnet nivå forstås musikk i avhandlingen som *polysemisk tekst* (jf. Barker, 2003). Det vil si tekst som kan approprieres på mange måter av respektive kreative og aktive lyttere (Barker, 2003; DeNora, 2000, 2001). Videre konstitueres musikken som et materiale med *latent mening*, som lytterne videre konstituerer og rekonstituerer ut fra egne behov og sosiale, kulturelle og historiske forutsetninger (Bourdieu, 1986/2011; van Leeuwen, 2005; DeNora, 2000). Musikkens latente mening blir manifest og samtidig konstituert for eksempel gjennom persepsjons-handlings-sykluser (Clarke, 2005). Slike sykluser må ses i sammenheng med det biologiske, kulturen og det sosiale for øvrig, så vel som de respektive individenes musikalske livshistorier (Aksnes & Ruud, 2008; DeNora, 1999, 2000, 2001; Ruud, 1997).

Samtidig vil fortolkningsrepertoarene som konstitueres i avhandlingen bygge på musikk forstått som et kulturelt materiale som "gjør" noe for lytteren, tilbyr eller innbyr henne til noe (DeNora, 2000). Forskjellig musikk har ulike affordanser. Et eksempel på dette kan være henholdsvis voggesanger og sangene som synges fra tribunen under en fotballkamp, hvor en gjennom bruk av førstnevnte, musikalsk og kulturelt, tilbyr å roe seg ned, mens en ved sistnevnte heller har som mål å "gire seg opp". I begge tilfeller kan fellesskapsfølelse og følelse av tilhørighet stå sterkt som en affordanse, i det første tilfellet mellom omsorgsgiver og barn og i det andre mellom supportere som støtter samme lag.

En bestemt sang eller et musikkverks affordanser vil videre variere med situasjon og lytter. Samme sang kan ha ulike betydninger i ulike situasjoner. Et eksempel er Ole Paus' "Mitt lille land" som i en norsk kontekst har skiftet betydning fra å være et innlegg i en

politisk debatt om norsk medlemskap i EU, som delte nasjonen i to, til å symbolisere samhold i sorgen etter terrorhandlingene i Oslo og på Utøya i 2011 (Skogrand, 2011). At en bestemt sangs affordanser konstitueres forskjellig mellom ulike lyttere finnes det også flere eksempler på, som når noen finner en bestemt salme rørende og vakker, mens den for andre til stede i samme situasjon føles påtrengende og skaper uro.

De respektive fortolkningsrepertoarene for musikk i affordanseperspektiv som analyseres fram fra doktorgradsarbeidets empiriske materiale vil dermed kunne bryte med hverandre, fordi de vil variere med musikken, situasjonen og lytteren.

Fortolkningsrepertoarene som konstitueres vil dermed nærmere bestemt kunne bli forskjellige både når ulike deltakere anvender og/eller beskriver den samme sangen eller musikkstykket anvendt i samme situasjon og når den samme lytteren møter samme sang eller musikk i flere situasjoner. Det vil altså være et galleri av tilgjengelige fortolkningsrepertoarer som stilles opp. Fortolkningsrepertoarer konstitueres i datamaterialet både gjennom barnas observerte bruk av musikk, deres samtaler om og i musikk, samt når de voksne deltakerne beskriver barns musikkbruk.

I avhandlingens innledning definerte jeg subjektposisjoner som “‘locations’ within a conversation” (Edley, 2001, s. 210) og som “the identities made relevant by specific ways of talking” (ibid.). Fokus er subjektposisjoner tilgjengelige i barns musikalske hverdagsliv. Clarke (2005) anvender subjektposisjonsbegrepet til å påpeke en middelvei med hensyn til hvilke meninger som er mulig for individer å konstituere i forbindelse med musikk. For å gjøre dette går han veien om *the empirical spectator*, og anvender film som eksempel:

[E]very spectator has a unique perspective on a film resulting from the individual’s particular circumstances, experience, background, and aesthetic attitudes, as well as the specific viewing occasion. But the claim made by the idea of the ‘subject-position’ is that there is a limit to this potentially infinite plurality, and that it is a limit that can be attributed to properties of the film itself – understood within a certain shared cultural context. The notion of a subject-position is an attempt to steer a middle course between the unconstrained relativism of reader-response theory (crudely put, the idea that perceivers construct their their own utterly individual and unpredictable meanings from an aesthetic object) and the determinism (or essentialism as Johnston calls it) of rigid structuralism – the idea that meaning is entirely contained within the objective structures of the work itself (ibid., s. 92-93).

Både Clarke (2005), Aksnes og Ruud (2008) og Bourdieu (1986/2011) påpeker dermed på hver sine måter at man verken er helt fri eller helt bundet når man gjør sine

meningstilskrivelser. Subjektposisjonsbegrepet tilbyr ifølge Clarke en slik “middle course”. Begrepet subjektposisjon knytter han videre til hvordan det musikalske materialets karakteristika former lytterens generelle respons til musikken, nemlig som henholdsvis *involved*, *repelled* eller *indifferent* (Clarke, 2005, s. 91-92). Dette er subjektposisjoner som anvendes i avhandlingens analyser av det empiriske materialet, men det legges størst vekt på subjektposisjonen *involved*.

I inneværende kapittel har barns subjektposisjon i forbindelse med musikk vært beskrevet på måter som peker i retning av kategorier som “lytter”, “bruker” og “deltaker”. Ulike former for deltakelse i musikk (jf. Bjørkvold, 1980, 2005; Campbell, 2010) oppfattes i doktorgradsarbeidet som konstitueringer av musikkens affordanser og de ulike måtene å delta eller “å musikke” på oppfattes videre som konseptualiseringer av mening, for å si det med Aksnes og Ruud (2008). Selv om Clarke nevner en rekke affordanser i forbindelse med musikk, knytter Campbell (2010) og Bjørkvold (1980, 2005) tydeligere an til kroppslig deltakelse i form av bevegelse i barnekulturell sammenheng. Som DeNora (2000) knytter Aksnes og Ruud (2008) tydelig kroppslige aspekter til musikalsk mening, også i et voksenperspektiv, selv om Aksnes og Ruud er mest opptatt av mentale forestillinger.⁴² Campbell (2010) understreker som sagt det hun oppfatter som barns behov for å være del av musikken, og løfter videre fram hvordan de deltar når hun skriver: “The diversity of children’s participation in music is stunning. Single images of a child engaged in music – the choir child, the budding violinist, the headphoned listener, the dancer, the young composer – are but splinters of all that children musically do” (ibid., s. 242).

⁴² Aksnes og Ruud (2008) utdyper sin posisjon med hensyn til musikalsk mening ved å beskrive konseptualiseringer i form av “auditory images, visual and kinaesthetic images and linguistic associations” (ibid., s. 52). Forestillinger og assosiasjoner som framkalles av musikken bidrar til det komplekse nettverket som musikalsk mening består av. Forfatterne er spesielt interessert i mentale forestillinger, siden de undersøker musikk i forbindelse med den musikkterapeutiske metoden BMGIM (The Bonny Method of Guided Imagery and Music). De mener at mange av bildene som dannes kan spores tilbake til strukturelle karakteristiske elementer i musikken gjennom “common schemata that are evoked during the listening process” (ibid, s. 56). For å gjøre disse sammenhengene mer eksplisitte kobler de økologisk persepsjonsteori i form av Gibsons teori om affordanser (1979) og kognitiv semantikk, i form av Mark Johnsons begrep *image schemata*, og samtidig Daniel Sterns studier av interaksjon mellom spedbarn og omsorgsperson, spesielt med hensyn til hans begrep om vitalitetsaffekter. Med dette ønsker de å forstå de kognitive prosessene som ligger bak tilsynekomsten av de mentale forestillingene, og bidra til det teoretiske fundamentet for en lytterorientert musikkanalytisk tilnærming, som spiller musikkopplevelsens heterogenitet og *embodiment* (Aksnes & Ruud, 2008, s. 56).

Målet med en slik vifte av forståelser av hvordan musikk virker på lyttere, hvordan mennesker deltar i musikk og hvordan musikkens mening konstitueres er å gå inn i det empiriske feltet med et åpent blikk.

5 Diskursanalyse – epistemologiske og metodologiske refleksjoner

I kapittel 3 gjorde jeg rede for og diskuterte perspektiver på barn, barndom og barnekultur som er relevante for avhandlingen. Jeg har videre gjort rede for affordansebegrepet som tilgang til musikkens mening i barnekulturperspektiv (kapittel 4). Disse kapitlene inngår i avhandlingens teorigrunnlag. I kapittel 6 vil jeg presentere og diskutere hvordan datamaterialet ble generert som del doktorgradsarbeidet. I tilknytning til dette vil refleksjoner rundt praktisk anvendelse av tilnærmingene antropologi, etnografi, naturalistisk forskning og diskursanalyse tas opp fortløpende. Inneværende kapittel, kapittel 5, står i en mellomposisjon mellom teorigrunnlaget og gjennomføring av undersøkelsen. Diskursanalyse som strategi anvendes her som et supplement til etnografisk tilnærming til dagens musikalske barnekultur, med barnemusikk som omdreiningspunkt (jf. kapittel 1). Men som analytisk rammeverk bærer diskursanalysen noen teoretiske rammeverk og premisser med seg. Jeg vil i dette kapitlet gjøre noen epistemologiske og metodologiske refleksjoner og avklaringer, som bindeledd mellom henholdsvis avhandlingens teori og metode.

5.1 Diskurs som analytisk begrep og tilnærming til forskning

I avhandlingen anvendes diskursanalyse som metodisk rammeverk, og dette rammeverkets tilhørende analytiske redskaper, for å utforske dagens musikalske barnekultur. Fra flere hold påpekes det imidlertid at diskursanalyse er komplisert, i den forstand at den ikke framstår som en enhetlig tilgang. Potter og Wetherell skriver for eksempel at man kan lese to forskjellige bøker om diskursanalyse uten å finne overlapp (Potter & Wetherell, 1987, s. 6). Edley (2001) påpeker at selv om man tar for seg én av retningene innenfor diskursanalyse, nemlig diskurspsykologi, framstår også denne som fragmentert. Når Dyndahl (2002) løfter fram “diskurs” som *analytisk* begrep og *tilnærming* til forskning minner han om at forskning innebærer at man tar noen *valg* (ibid., s. 156). Dyndahl siterer Jørgensen og Phillips (1999), som påpeker at man i høyere grad bør se diskurs som

en størrelse, man som forsker legger ned over virkeligheten for at skape en ramme for sin undersøgelse. Det betyr, at spørsmålet om afgrænsning afgøres strategisk i forhold til forskningsformålet, således at forskningsformålet afgør den 'avstand' man indtager i forhold til materialet og dermed, hva der kan behandles som en entydig betydningsfastsettelse (ibid., s. 149).

Å gjøre strategiske valg betones videre av Jørgensen og Phillips (1999) i forbindelse med deres anbefaling om å kombinere tilganger, tilpasset hva man undersøker og formålet med undersøkelsen. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan diskursanalyse i doktorgradsarbeidet er tilpasset utforskning av barnemusikk som sjanger forstått som musikalsk barnekultur, samt hvordan tilgangene er operasjonalisert i forbindelse med generering og analyse av det empiriske materialet.

5.2 “Barn” og “musikk” som nodalpunkter

5.2.1 Å innta avstand til forskningsobjektet

Cheek (2004) beskriver diskursanalyse som en metode som kan anvendes til å utfordre etablerte tenkemåter (se avhandlingens kapittel 1.5). I en nokså tidlig fase av doktorgradsarbeidet syntes det i så henseende relevant å se nærmere på enkelte nodalpunkter i en diskurs om barnemusikk, i dette tilfellet “barn” og “musikk”. Begge disse nodalpunktene synes å være sterkt innvevd i vestlige menneskers indre emosjonelle landskap: “Barn” ved å forstås som å ha en uvurderlig verdi emosjonelt sett (Zelizer, 1994), som videre kan knyttes til ansvarlige voksnes intense frykt og fantasier (Buckingham, 2009). “Musikk” gjennom å være dypt innvevd i våre livshistorier (DeNora, 2000, 2001; Ruud, 1997) og det vi opplever som sammenhenger mellom våre musikkopplevelser og hvem vi er (Ruud, 1997).

Ifølge Jørgensen og Phillips (1999, s. 36) kan diskurs forstås som en fastleggelse av betydning innenfor et bestemt domene. “Diskursen etableres ved, at betydning udkrystalliseres omkring nogle *nodalpunkter* Et nodalpunkt er et privilegeret tegn, som de andre tegn ordnes omkring og får deres betydning i forhold til” (ibid., s. 37). Jeg valgte som ett grep å etablere en diskurs ved å betrakte henholdsvis “barn” og “musikk” som nodalpunkter. Fra mine subjektposisjoner i tilknytning til musikalsk barnekultur syntes “barn” og “musikk” å være to tegn de andre tegnene ordnes omkring. Å forstå

diskursen ved å sette disse to i sentrum fungerer dermed som et utgangspunkt for undersøkelsen (jf. Jørgensen & Phillips, 1999, sitert ovenfor).

I sitatet ovenfor framhever Dyndahl (2002) med Jørgensen og Phillips (1999) videre at man inntar en avstand til forskningsobjektet. Nodalpunkter beskrives av Jørgensen og Phillips (ibid., s. 63) som “tomme tegn” som nærmest ikke sier noe i seg selv, før de gjennom ekvivalenskjeder innholdsutfylles ved å knyttes sammen med andre tegn. I mine tidligere og nåværende subjektposisjoner som “mor”, “datter”, “musikkpedagog”, “musiker” og “musikkviter” var nodalpunktene “barn” og “musikk” ikke tomme tegn for meg. De hadde derimot tydelige konnotasjoner, og dermed det som man i kulturell sammenheng kan beskrive som verdier, holdninger og tatt-for-gitt-heter knyttet til seg. Å gjøre det kjente ukjent løftes fram som en nødvendighet også fra et etnografisk perspektiv. Agar (1996) skriver: “Ethnographers are allowed to go into a situation with no awareness of the biases they bring to it from their own cultures and personalities. This simply does not make good sense” (ibid., s. 92). For å kunne innta en forskerrolle med tilhørende distanse til forskningsobjektet viste det seg nyttig som en del av en forskerrefleksjon både å bevisstgjøre og å utfordre egne holdninger og verdier. Å destabilisere tilvante betydningsfastleggelser var dermed et redskap for å gjøre plass til deltakernes innholdsutfyllinger av tegnene.

En diskursteoretisk tankegang om kontingens var særlig nyttig når det gjaldt å “tømme” tegnene for mening. Kontingens beskrives av Jørgensen og Phillips (1999) som at “enhver konkret fastlæggelse af tegnenes betydning er *kontingent*, den er mulig men ikke nødvendig” (ibid., s. 35). En måte å destabilisere på var videre å utforske teoretiske perspektiver på “barn” og “musikk” i teori, noe som gjenspeiles henholdsvis i kapittel 3 og 4. Tegnene vil imidlertid aldri kunne tømmes helt for ens egne forforståelser, og deltakernes innholdsutfylling av tegnene presentert i en avhandling vil alltid filtreres gjennom forskeren og forskerens diskursive innvevinger. Man vil som forsker aldri kunne stille seg på et fast punkt utenfor diskursen (Dyndahl, 2006). På dette grunnlaget oppfattes resultatene som presenteres i avhandlingen som en konstituering av en diskurs, hvor samproduksjonen mellom forskeren, deltakerne og teorien trer tydelig fram, samtidig som disse tre sine respektive bidrag til diskursen ikke alltid kan skilles tydelig hverandre (jf. Burr, 2003, s. 152; Kvale, 1997).

5.2.2 *Kamper om å tilskrive mening*

Et nodalpunkt er et sentralt moment i diskursen (jf. Jørgensen & Philips, 1999). Et *moment* defineres av Laclau og Mouffe (2001) som et tegn hvis betydning er (midlertidig) "fastlåst". Et tegn som enda ikke har fått noen fiksert mening i diskursen kalles *element*. Elementer er flertydige tegn.

Ifølge Jørgensen og Phillips er det slik at:

Diskursen stræber imod at fjerne alle flertydigheder ved at gøre elementerne til momenter gennem en lukning. Men denne bestræbelse lykkes aldrig helt, fordi de betydningsmuligheder, som diskursen fortrænger til det diskursive felt, altid truer med at destabilisere entydigheden (1999, s. 39).⁴³

Momentene vil derfor alltid potensielt være elementer. Elementer som i særlig grad er åpne for ulike meningstilskrivninger kalles *flytende betegnere* (ibid.). Flytende betegnere er imidlertid tegn som ulike diskurser forsøker å utfylle på nettopp sin måte.

Nodalpunkt er flytende betegnere, men der begrepet nodalpunkt henviser til et krystalliseringspunkt i den enkelte diskurs, henviser begrepet flytende betegner til den kamp som foregår om viktige tegn mellom forskjellige diskurser (ibid.). Innenfor en diskurs om barnemusikk kan "barn" og "musikk" dermed oppfattes som nodalpunkter, slik jeg har vært inne på. Samtidig kan både "barn" og "musikk" oppfattes som flytende betegnere som ulike diskurser, for eksempel en barndomsdiskurs eller pedagogisk diskurs, kjemper om å tilskrive mening. I avhandlingen er det en musikalsk barnekulturell diskurs som utforskes og som dermed skyves i forgrunnen.

Den skrevne avhandlingen kan oppfattes som en midlertidig fastholdelse av betydninger som tilskrives nodalpunktene "barn" og "musikk", som privilegerte, "fastlåste" tegn i diskursen. "Barn" og "musikk" er likevel samtidig potensielt elementer i diskursen, i den forstand at deres betydningsmuligheter fortrenses til det diskursive feltet (jf. sitatet ovenfor), og vil true med å destabilisere entydigheten.

5.2.3 *Affordanser som diskursive*

Nodalpunkter får betydning når de kjedes sammen med hverandre, og med andre tegn (jf. Jørgensen & Phillips, 1999). Når barn anvender musikk og når barn og voksne snakker om barn og musikk kjedes tegnene sammen på en rekke måter. I

⁴³ I dette sitatet vises til Laclau og Mouffes begrep om "diskursivt felt" som det som ligger *utenfor* diskursen. Denne forståelsen av diskursivt felt skiller seg fra for eksempel Dyndahls (2002) forståelse, som knytter an til Foucault og Bourdieu, hvor felt defineres som å inkludere diskursen.

doktorgradsarbeidet er musikkens affordanser et sentralt perspektiv, og fortolkningsrepertoarer for musikk i lys av affordanser oppfattes her som både regulert av og regulerte for måtene nodalpunktene “barn” og “musikk” kjedes sammen på, og hvilke andre tegn som kjedes sammen med dem. Tegnene “barn” og “musikk” får dermed sine respektive betydninger i forhold til hverandre, og deres betydninger er dermed relasjonelle. Musikkens affordanser er relasjonelle i den forstand at de på bakgrunn av Gibsons (1986) definisjon verken tilhører objektet (musikken) eller subjektet (lytteren). I avhandlingen posisjoneres affordanser som noe som konstitueres i møtet mellom musikk og lytter i en bestemt situasjon (jf. DeNora, 2000, se kapittel 4). Fordi de manifesterede affordansene er et samarbeid mellom musikk, individ og situasjon, som hver for seg er innvevd i diskurser, er affordansene diskursive og kontingente. Det kan synes som om det hele “flyter” (jf. Jørgensen & Phillips, 1999) uten faste holdepunkter. Igjen er nødvendigheten av å ta valg viktig å påpeke.

Jeg velger i avhandlingen altså å la tegnet “musikk” få sin midlertidige betydningsfastleggelse ved hjelp av fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser. Disse vil til enhver tid stå i relasjon til barns subjektposisjoner i den diskursive formasjonen musikalsk barnekultur (jf. kapittel 1.5). Med dette vil jeg forsøke å oppfylle det Jørgensen og Phillips (1999) betegner som diskursanalysens formål, nemlig “at kortlegge de prosesser, hvori vi kæmper om, hvordan tegnenes betydning skal fastlægges, og hvor nogle betydnings-fixeringer bliver så konventionaliserede, at vi oppfatter dem som naturlige” (ibid., s. 36).

5.3 Diskursanalysens konstruktivistiske nøkkelprinsipper

5.3.1 Fire nøkkelbegreper

De diskurspsykologiske tilgangene som er anvendt i doktorgradsarbeidet hviler på et sosialkonstruktivistisk grunnlag. Burr (2003, s. 2-5) løfter fram fire nøkkelbegreper knyttet til sammenhenger mellom sosialkonstruktivisme og diskursanalyse.

Det første nøkkelprinsippet innebærer *en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten*.⁴⁴ Vår viten om verden er underlagt (de språklige) kategoriene vi har tilgjengelig. Vår viten er dermed ikke speilbilder av verden “der ute”, men produkter av våre måter å kategorisere verden på, skriver Burr. Nettopp derfor er det viktig, som det tidligere er påpekt med Agar (1996), å forsøke å gjøre seg kjent med sine egne innforståtte forhåndsantakelser.

Det andre prinsippet dreier seg om *historisk og kulturell spesifisitet*. Vi er grunnleggende historiske og kulturelle vesener. Dette betyr at vårt syn på verden alltid er kulturelt og historisk innvevd, videre at våre forståelser av verden er kulturelt spesifikke og kontingente. Det kunne med andre ord alltid ha vært annerledes. En diskursiv handling er med på å konstituere den sosiale verden og opprettholder på denne måten visse sosiale mønstre. Dette synet, er ifølge Jørgensen og Phillips *anti-essensialistisk*. De skriver:

At den sosiale verden konstrueres sosialt og diskursivt betyr, at dens karakter ikke er determineret af ydre forhold eller givet i forvejen, og at folk ikke har interne ‘essenser’ – et sæt ægte og stabile eller autentiske karakteristika (1999, s. 14).

I sammenheng med doktorgradsarbeidet er det interessant at Burr (2003) under dette punktet nevner kategoriene pop og klassisk musikk – i tillegg til endringene som har foregått over århundrene med hensyn til vår forståelse av barndom – som eksempel på historiske og kulturelt spesifikke konsepter som vi ordner verden gjennom (ibid., s. 4). Dette innebærer at verken popmusikk eller klassisk musikk er naturgitte størrelser, noe som i og for seg er mindre utfordrende enn en forståelse av barn og barndom som kulturelt konstituerte konsepter.⁴⁵

Det tredje nøkkelprinsippet betoner *sammenheng mellom viten og sosiale prosesser*. Måtene vi forstår verden på skapes og opprettholdes gjennom sosiale prosesser. Viten skapes i sosial interaksjon. Her bygges både felles sannheter, og det kjempes om hva som er sant og falskt.

⁴⁴ Burr betegner nøkkelprinsippene som henholdsvis “a critical stance toward taken-for-granted knowledge” (2003, s. 2), “historical and cultural specificity” (ibid., s. 3), “knowledge is sustained by social processes” (ibid., s. 4) og “knowledge and social action go together” (ibid., s. 5).

⁴⁵ For en mer nyansert diskusjon av konsept og konsepsjoner i forbindelse med barn og barndom, se Wyness (2006), jf. avhandlingens kapittel 3.2.6.

Det siste prinsippet framhever *sammenheng mellom viten og sosial handling*. "I et bestemt verdensbillede bliver nogle former for handlinger naturlige, andre utænkelige", skriver Jørgensen og Phillips (1999, s. 14). Ulike sosiale verdensbilder fører dermed til ulike sosiale handlinger. Den sosiale konstruksjon av viten og sannhet får altså konkrete sosiale konsekvenser.

Jørgensen og Phillips påpeker at det på bakgrunn av dette at det innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan se ut som om "alt" er i flyt, som nevnt ovenfor. Likevel vil det i praksis være slik at selv om kunnskap og identiteter i prinsippet er kontingente, oppfattes det sosiale feltet gjerne som regelbundet og regulerende. Dermed er også kunnskap og identitet i konkrete situasjoner "altid relativt fastlåste" (ibid., s. 14).

En oppsummering av de konstruktivistiske nøkkelprinsippene i forbindelse med avhandlingens tematikk kan gjøres ved å poengtere at fortolkningsrepertoarene for musikkens affordanser har konsekvenser for det sosiale, når de anvendes som kategorier til å ordne verden med. Samtidig som de har konsekvenser for det sosiale, skapes også fortolkningsrepertoarene i sosiale prosesser. Fortolkningsrepertoarene er kontingente, både historisk og kulturelt sett, men samtidig vil noen fortolkningsrepertoarer til enhver tid oppleves som mer "naturlige" enn andre.

5.3.2 Sosialkonstruktivisme som truende – å innta en deskriptiv posisjon

En diskursanalytisk tilgang som her er anvendt kan altså fungere som verktøy for å distansere seg fra etablerte forståelser, men en konstruktivistisk tilgang til feltet musikalsk barnekultur oppfattes av enkelte som truende. Dette kanskje nettopp fordi det utfordrer og destabiliserer oppfatningen av barndommens innhold som selvfølgelig og personlig viktig, herunder barnesangen som tradisjon. Ens egen barndom kan inneholde tegn konstituert som nodalpunkter (priviligerte tegn) i diskurser om en selv. En destabilisering synes i mange tilfeller å innbære nærmest en trussel mot sammenheng i tilværelsen og vår egen identitet. At en følelse av sammenheng er viktig løftes fram av Ruud i forbindelse med hans arbeid om musikk og identitet (Ruud, 1997). Når man nettopp ønsker å gi for eksempel barndommens sanger videre til neste generasjon (Wetlesen, 2000), kan en måte å forstå slik overføring av repertoar på være at det bidrar til å opprettholde (konstituere) bestemte nodalpunkter, både i samfunnsmessig og individuelt perspektiv, perspektiver som igjen bekrefter hverandre. Dette er viktig i et individuelt, emosjonelt perspektiv.

Men som jeg var inne på synes barndommen imidlertid allerede å være preget av det Rasmussen (2001) beskriver som selvfølghetstap (kapittel 3.2.4). Blant en del førskolelærere og barnehageassistenter kommer dette i musikalsk sammenheng til uttrykk for eksempel som en forundring over at barn ikke lenger kan de gamle barnesangene. En diskursanalyse av dagens musikalske barnekultur med utgangspunkt i sjangeren barnemusikk, inkludert menneskers holdninger og verdier tilknyttet barn og musikk, kan dermed på den andre siden bidra til å rekonstituere musikalsk barnekultur, gjennom å synliggjøre hvilke repertoarer, omgangsformer og fortolkningsrepertoarer som er tilgjengelige. Dette vil være en rekonstituering som gir rom for en stadig blanding av gamle og nye stemmer (Bakhtin, 1984; Dyndahl, 2003). En avhandling om dette vil, som jeg var inne på ovenfor, være med på å konstituere og dermed opprettholde denne siden ved kulturen. Tilgangen innebærer imidlertid å stille seg åpen for en deskriptiv tilgang heller enn en normativ. Det som konstitueres i avhandlingen er dermed en diskursiv formasjon slik den utfolder seg i barns hverdagsliv med et barnekulturelt blikk.

5.3.3 Å forklare hvordan det er og hvordan det ble slik

Slik det er gjort rede for tilskriver jeg her barnekulturen en performativ valør, heller enn egenskapen objekt som skal overføres til neste generasjon (kapittel 1.3.4). Det som utforskes i dette perspektivet er “mening der den oppstår” (jf. Neumann, 2001, s. 18), nemlig i sosiale prosesser og sosiale handlinger (jf. Burr, 2003; Dyndahl, 2002; Jørgensen & Phillips, 1999; Potter & Wetherell, 1987). Dyndahl (2002) og Neumann (2001) løfter begge fram at i en diskursanalytisk tilnærming vil det videre være slik at det ontologiske perspektivet (læren om det værende, hva verden består av) skyves i bakgrunnen, til fordel for det epistemologiske (hvordan vi kan ha kunnskap om verden). Neumann skriver:

Det gir ingen mening å si at verden består av dette eller hint uten å spesifisere hvorledes det ble slik, hvorledes denne verden opprettholdes, og hvorledes den utfordres av andre muligheter. Diskursanalytikeren er derfor ikke først og fremst opptatt av det værende, men av det vordende, av hvorledes og hvorfor ting fremtrer som de gjør (2001, s. 14).

Dermed blir det i avhandlingen viktig å få fram både hvilke fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som er tilgjengelige for deltakerne, i tillegg til hvordan disse blir til og opprettholdes. Dette kan synes å bryte med en etnografisk/naturalistisk tilnærming, som utgjør avhandlingens andre viktige metodologiske fundament, hvor en beskrivelse

av det værende synes å være i forgrunnen, gjennom stor vekt på empiri i form av observasjon og intervju. Imidlertid vil det heller ikke gi noen mening å beskrive hvordan “det ble slik” dersom man ikke også i noen grad beskriver hva verden “består av”. Sett fra en etnografisk innfallsvinkel understreker Agar viktigheten av å kombinere etnografi med andre tilganger (Agar, 1996). I doktorgradsarbeidet anvendes en diskursanalytisk og en etnografisk tilnærming til berikelse for hverandre. Resultatet blir en form for etnografi “utover seg selv” (jf. Smith, 2005) hvor diskursens konsekvenser for individene tas i betraktning.

5.3.4 *Relativ essens*

En holdning til at musikkens affordanser er kontingente, altså at de alltid kunne vært annerledes og at de forandres over tid (jf. Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14), innebærer ikke at det ikke er noe som “står på spill”. Det vil si, selv om jeg her anvender en konstruktivistisk tilgang, betyr det ikke at musikkopplevelsen og opplevelsen av musikkens affordanser ikke behandles som “ekte” eller til og med føles “essensiell” for den opplevende. Sagt med Butler (2006) tilskrives en status som “naturlig” gjennom å gjøre noe om og om igjen (jf. kapittel 1.3.4). En kontingens-tankegang knyttet opp mot affordansebegrepet innebærer likevel at samme musikk kan oppleves på andre måter av samme individ ved et annet tidspunkt og i en annen situasjon, eller på en annen måte av et annet individ til stede på samme tid og i tilsvarende situasjon. En form for kontingens er på mange måter allerede innskrevet i affordansebegrepet, når situasjon, individ og musikk løftes fram som gjensidig avhengige for musikkopplevelsen (jf. DeNora, 2000; Ruud, 2008, 2010).

En diskursanalytisk tilnærming tilbyr et rammeverk for å si at våre virkelighetsoppfatninger alltid foregår nettopp innenfor visse rammer. Innenfor disse rammene – diskursene – er noe mulig å få øye på og uttrykke, mens andre ting vil være usynlige, og nærmest umulige å utsi (jf. Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14). Jeg utforsker her musikalsk barnekultur med fokus på barns bruk av fonogrammer, med utgangspunkt i perspektiver som her er gjort rede for og så langt det har vært mulig innenfor avhandlingens omfang, men også begrenset av et vitenskapsteoretisk perspektiv som innebærer at man aldri vil nå inn til en kjerne eller allmenngyldig essens. Poenget er heller her å skrive fram en situert fortelling om hva dagens musikalske barnekultur som diskursiv formasjon består i (dens utbredelse eller

dispersion, jf. Laclau & Mouffe, 2001), om hvilke fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som kan identifiseres (jf. Potter & Wetherell, 1987), hvordan disse regulerer og reguleres av barns musikkbruk og hvordan de kontinuerlig skapes og opprettholdes i kulturen.

5.4 Fra diskurs til fortolkningsrepertoar

5.4.1 Språket i bruk som fleksibel ressurs

På bakgrunn av det som til nå er gjort rede for i inneværende kapittel, vil jeg i det følgende utdype doktorgradsarbeidets primære analysekategori, nemlig fortolkningsrepertoarer. I innledningen definerte jeg fortolkningsrepertoar som “a lexicon or register of terms and metaphors drawn upon to characterize and evaluate actions and events” (Potter & Wetherell, 1987, s. 138). Videre beskrives fortolkningsrepertoarer som “broadly discernible clusters of terms, descriptions and figures of speech often assembled around metaphors or vivid images” (Wetherell & Potter, 1992, s. 90).

At fortolkningsrepertoarer også har en grammatisk komponent, i tillegg til at de gjentas betones i følgende sitat:

Interpretative repertoires are recurrently used systems of terms used for characterizing and evaluating actions, events and other phenomena. A repertoire is constituted through a limited range of terms used in particular stylistic and grammatical constructions. Often a repertoire will be organized around specific metaphors and figures of speech (tropes) (Potter & Wetherell, 1987, s. 149).

Når fortolkningsrepertoarer har blitt identifisert på disse måtene kan forskeren “make sense of diverse areas of social life” (ibid., s. 155). Når jeg i avhandlingen velger å anvende diskurspsykologiens forståelse av fortolkningsrepertoarer som analytisk enhet i stedet for diskurser, er én årsak at dette tilbyr en tilnærming til diskurser som *fleksible ressurser*. Ressursene anvendes som byggestener for å produsere (*manufacture*) “versions of actions, self and social structures in talk” (Wetherell & Potter, 1992, s. 90).

I oppbygningen av sin diskurspsykologiske tilgang støtter Wetherell og Potter (1992) seg til Foucaults diskursbegrep om kunnskaper på et område, og nærmere bestemt både at diskurser har utviklet seg gradvis gjennom historien, at diskursene er en del av kulturens “common sense” og at de tilbyr struktur for ulike typer institusjoner.

Imidlertid slutter de seg til kritikken som har vært rettet blant annet mot Foucault, nemlig at han ser bort fra språket i bruk (*the social practices of discourse*) (ibid., s. 89-90). Selv om Wetherell og Potter ofte anvender begrepet "interpretative repertoires" (fortolkningsrepertoarer) som alternativ til "diskurs", kritiserer de nærmere bestemt det de betegner som "tectonic assumptions" som ofte følger med diskursbegrepet. De utdyper dette slik:

The study of discourses can become something very like the geology of plate tectonics – a patchwork of plates/discourses are understood to be grinding violently together, causing earthquakes and volcanoes, or sometimes sliding silently one underneath the other. Discourses become seen as potential causal agents in their own right, with the processes of interest being the work of one (abstract) discourse on another (abstract) discourse In contrast to this, we wish to place much more emphasis on discourse as social practice, on the context of use and thus on the act of discursive instantiation (Wetherell & Potter, 1992, s. 90).

Wetherell og Potter ønsker altså å se på diskurser i bruk, nærmere bestemt diskurser som sosial praksis. Diskurser anvendes til å oppnå (*achieve*) noe. Wetherell og Potter ønsker å undersøke *hva* som oppnås og "the nature of the interpretative resources that allow that achievement" (ibid., s. 91). En slik tilgang som Wetherell og Potter her skisserer, som rommer både språket i bruk og som fleksibel ressurs, synes å kunne fungere som redskap for å løfte fram konstitueringer av musikkens mening i hverdagssammenhenger.

Dersom man konsentrerer seg om konstituering av fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser, vil disse foregå på måter som likner en isdans. Wetherell og Potters tilnærming gjennom fortolkningsrepertoarer antyder nemlig at "there is an available choreography of interpretative moves – like the moves of an ice dancer, say from which particular ones can be selected in a way that fits most effectively the context" (ibid., s. 92).

5.4.2 Fortolkningsrepertoarer som historisk innvevd

Et sosialkonstruktivistisk grunnlag skinner gjennom i den anvendte diskurspsykologiske tilnærmingen, for eksempel når det legges til grunn at samtalesekvenser er situert i historisk kontekst (Edley, 2001; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell, 1998; Wetherell & Potter, 1992). Edley beskriver det slik:

... when people talk, they do so using a lexicon or repertoire of terms which has been provided for them by history. A language culture may supply a whole range of ways of talking about or constructing an object or event, and speakers are therefore bound to make choices. However, the options aren't always equal. Some constructions or formulations may be more 'available' than others; they are easier to say. This is because some ways of understanding the world can be culturally dominant or **hegemonic** (Gramsci, 1971). That is, they can assume the status of facts, taken for granted as true or accurate descriptions of the world (Edley, 2001, s. 190).

Edley beskriver her "a lexicon or repertoire of terms" som historisk situert, og påpeker videre at en hel rekke måter å snakke om og konstruere et objekt på er tilgjengelig i en kultur. Man må dermed velge. Diskurspsykologiske tilganger har imidlertid vært kritisert for ikke i tilstrekkelig grad å gjøre rede for fortolkningsrepertoarenes ulike tilgjengelighet, for eksempel for ulike individer (jf. Jørgensen & Phillips, 1999). Likevel kan det være fruktbart å anvende begrepet "språk-kultur", slik Edley gjør ovenfor. Begrepet synes å innby til en forståelse av språket som noe som en gruppe mennesker har noen (i alle fall delvis) felles forståelser knyttet til. Det går langt på vei i retning av å definere en form for fellesskap.

Sammenliknet med Laclau og Mouffe posisjonerer Jørgensen og Phillips (ibid., s. 30) diskurspsykologi langt i retning av å handle om hverdagsdiskurs, mens Laclau og Mouffe plasseres i motsatt ende av kontinuumet, mot abstrakt diskurs. Begge retninger beskrives imidlertid som å helle mot diskurs som *konstituerende*, heller enn diskurs som *konstituert* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 29). Disse tilgangene ser dermed ut til å kunne fungere i doktorgradsarbeidet i sammenheng med utforskning av meningstilskrivelser og konstituering av mening. Jeg posisjonerer meg imidlertid likevel i en slags dobbelposisjon med hensyn til om diskurser er konstituerende eller er konstituert. Diskusjonen om hvorvidt en diskurs fra begynnelsen av er konstituert eller konstituerende kan beskrives med en "høna eller egget"-metafor (jf. Eriksson & Lindgren, 2010). I likhet med høna og egget-diskusjonen vil man ikke komme fram til noe entydig svar, og avhandlingen har verken som mål å stille opp et galleri med *samtlig*e fortolkningsrepertoarer tilgjengelige i en vestlig kultur, eller å avgjøre om praksis eller diskurs kommer først.

5.4.3 Gruppetilhørighet som noe en oppnår gjennom interpretative ressurser

Et interessant poeng hos Potter og Wetherell (1987) er videre fordelene med at fortolkningsrepertoarer ikke er knyttet *intrinsically* til en sosial gruppe. Dette innebærer, ifølge Potter og Wetherell (ibid., s. 156), at man ikke behøver å definere en

naturlig sosial gruppe på forhånd som man mener har samme repertoar. Det oppfattes som mer fruktbart å gå ut fra at repertoarer kan være tilgjengelige for mennesker med mange ulike gruppemedlemskap. Dette gir rom for å inkludere både barn, foreldre og barnehageansatte i doktorgradsarbeidet uten å på forhånd måtte undersøke om de har de samme fortolkningsrepertoarene tilgjengelig. Potter og Wetherell påpeker i forbindelse med dette at gruppetilhørighet er en “achievement” og at “... in discourse analysis, groups and the way they are constructed in the course of accounts, have become an important topic of research themselves” (ibid.). Måtene deltakerne i doktorgradsarbeidets empiriske undersøkelse tilskriver musikken mening på, og hvilke repertoarer som i den forbindelse trekkes på og konstitueres, kan derfor betraktes som konstituerende for en musikalsk barnekulturell tilhørighet. Dette fellesskapet sier i avhandlingen noe om barnemusikk som sjanger (jf. Fabbri, 2004), hvor både barn, foreldre og barnehageansatte er deltakere. Hvilke fortolkningsrepertoarer som eventuelt er tilgjengelig i ulik grad for deltakerne blir dermed noe som kan utforskes med doktorgradsarbeidet.

5.4.4 Å trekke på flere repertoarer

Nok en fordel med Potter og Wetherells diskurspsykologiske tilgang er at den gir rom for at de samme menneskene ikke alltid trekker på de samme fortolkningsrepertoarene. De skriver:

Interpretative repertoires are used to perform different sorts of accounting tasks. Because people go through life faced with an ever-changing kaleidoscope of situations, they will need to draw upon very different repertoires to suit the needs at hand. From this theoretical perspective what is predicted is exactly variability rather than consensus. Consistency is important in discourse analysis, it is useful to identify the occasions where some people draw on one repertoire and some another, but analysts do not assume that on other occasions these people would necessarily produce the same repertoires (Potter & Wetherell, 1987, s. 156).

Dette tilbyr en måte å se på deltakernes reliabilitet på som synes å fungere godt sammen med doktorgradsarbeidets posisjonering av musikkens affordanser. Siden affordanser her oppfattes som kontingente og relasjonelle vil en deltakers motstridende uttalelser for eksempel om bestemt musikk affordanser kunne forstås i lys av ulike subjektposisjoner og andre situasjonelle faktorer. Uttalelser som potensielt kunne forstås å underminere tidligere uttalelser, vil med dette i stedet kunne oppfattes å legge noe til beskrivelsene.

5.4.5 Holdninger, verdier og emosjoner

Et potensielt problem med å anvende fortolkningsrepertoarer som tilgang til holdninger og verdier til barn og musikk er at Potter og Wetherell (1987, s. 157) eksplisitt skriver at de ikke forholder seg til “attitudes, beliefs, goals or wants”, kun språkbruk. Samtidig framhever de at de ikke benekter at kognitiv psykologi yter viktige bidrag, men poengterer at de forsøker å bidra med en ikke-kognitiv sosialpsykologi. Det er dessverre ikke rom for å gå inn i en diskusjon av sosialpsykologi og kognitiv psykologi i avhandlingen. Likevel synes det nødvendig å påpeke at Potter og Wetherell tar avstand fra kognitiv psykologis representasjonsbegrep, og flytter meningsskaping ut i det sosiale (ibid.). Dette korresponderer med avhandlingens betraktning av holdninger og verdier som sosialt konstituerte. I doktorgradsarbeidet går jeg imidlertid langt i retning av å si at fortolkningsrepertoarer *er* holdninger, samtidig som jeg slutter meg til en oppfatning om at de virker konstituerende på holdninger, holdninger som igjen betraktes å ha blitt til i og virker konstituerende på den diskursive formasjonen dagens musikalske barnekultur. Én måte å si det på er at fortolkningsrepertoarer er et verktøy som anvendes i doktorgradsarbeidet for å forstå “the content of discourse” (Wetherell & Potter, 1992, s. 90), som jeg her velger å utdype i retning av holdninger og verdier som “tilhører” og konstituerer diskurser om musikkens affordanser. På dette punktet synes Potter og Wetherell å være nærmest noe i utakt med seg selv. De sier på den ene siden at “diskurs” og “fortolkningsrepertoar” er det samme. På den andre siden anvender de fortolkningsrepertoarer for å forstå diskursens innhold. I positiv forstand gir deres tilnærming med dette en åpning for flere tolkninger og en fleksibilitet i operasjonaliseringer av et diskurspsykologisk rammeverk.

Når det gjelder det emosjonelles forhold til diskurspsykologien betraktes språklige metaforer for emosjoner som diskursive ressurser, i det følgende utdypet med Edwards:

The discursive psychology of emotion deals with how people talk about emotions, whether ‘avowing’ their own or ‘ascribing’ them to other people, and how they use emotion categories when talking about other things. Emotion discourse is an integral feature of talk about events, mental states, mind and body, personal dispositions, and social relations. It is used to construct thoughts and actions as irrational, but, alternatively, emotions themselves may be treated as sensible and rationally based (1997/2001, s. 236).

I diskursanalytisk sammenheng vil en dermed forholde seg til hvordan emosjoner snakkes om i det sosiale, og hvordan dette anvendes som ressurs for å skape mening.

5.5 Subjektposisjoner

I tillegg til fortolkningsrepertoarer er subjektposisjoner et av nøkkelbegrepene innenfor diskurspsykologi som stilles opp av Edley (2001), og subjektposisjoner er den andre av de viktigste analysekategoriene i doktorgradsarbeidet. Sentralt i Edleys framstilling står at mennesker ikke møter diskurser ferdigformet på forhånd. Det er heller slik at vi rekonstrueres som subjekter idet vi konsumerer diskursene. Edley betrakter subjektposisjon som et sentralt begrep innenfor diskurspsykologien fordi “it is this concept that connects the wider notions of discourses and interpretative repertoires to the social construction of particular selves” (ibid., s. 210). Å anvende en diskursanalytisk tilnærming med tydelig subjekt betraktes som en fordel i doktorgradsarbeidet, sett i forhold til barns posisjon som handlende subjekter (jf. kapittel 3).

Edley viser til Althusser (1971), som pekte på at ideologi konstruerer subjekter ved å trekke mennesker inn i posisjoner eller identiteter. Subjektiviseringsprosessen Althusser beskrev er tosidig ved at mennesker både produserer og er subjektivert av ideologi (ibid.). Et annet begrep som tilskrives Althusser er *interpellasjon*. Både Edley (2001) og Jørgensen og Phillips (1999) viser til dette i forbindelse med subjektposisjoner. “*Interpellation* betegner den proces, hvorved sproget konstruerer en social position for individet og dermed gør det til et ideologisk subjekt”, skriver de (ibid., s. 25).

Når Edley knytter subjekt og kultur sammen og skriver at “[w]ho we are always stands in relation to the available text or narratives” (2001, s 210). Han refererer til Stuart Hall og betrakter videre med ham identitet som noe som formes “at the unstable point where the ‘unspeakable’ stories of subjectivity meet the narratives of history, of a culture” (Hall, 1987, s. 44). Edley oppsummerer: “In other more familiar words, whatever we might say (and think) about ourselves and others as people will always be in terms of a language provided for us by history” (2001, s. 210).

Selv om Edley definerer subjektposisjoner som “‘locations’ within a conversation” (ibid.), nærmere bestemt som identiteter som gjøres relevante gjennom bestemte måter å snakke på, minner han om at identitet ikke bare er noe som følger med en diskurs. Mennesker er derimot også “masters of language” og skapere av tekster. Diskurs og

subjektposisjon kan altså også hos Edley oppfattes som gjensidig konstituerende, slik jeg har vært inne på tidligere i kapitlet.

I avhandlingen oppfattes fortolkningsrepertoarene om musikkens affordanser på liknende måte som diskurser som gir rom for ulike subjektposisjoner for barna i relasjon til musikken. Det empiriske datamaterialet vil således gi grunnlag for en diskusjon om hvilke subjektposisjoner som tilskrives barna, og hvilke konsekvenser disse har for barnas musikkbruk. Edley påpeker at det av og til kan være vanskelig å skille mellom diskurs og subjektposisjon. I doktorgradsarbeidet kunne en alternativ framgangsmåte være å ta utgangspunkt i en diskurs om barn, og undersøke hvilke fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser som denne diskursen gir rom for. Når jeg velger henholdsvis å reservere begrepet fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser og subjektposisjoner som begrep for å se nærmere på nettopp hvilke “steder” i diskursen som gjøres tilgjengelige for individene å handle fra, er det for å gjøre gjennomføringen mer håndterlig.

Siden subjektposisjoner og diskurser her betraktes som gjensidig konstituerende, er det interessant å se nærmere på hvilke handlingsrepertoarer som er tilgjengelige fra de respektive posisjonene, knyttet til fortolkningsrepertoarene. En kan anta at å innta en subjektposisjon både innebærer muligheter og begrensninger med hensyn til hva som er mulig å gjøre innenfor diskursen, samtidig som diskursen regulerer hvilke subjektposisjoner som er mulig å innta.

5.6 En multimodal tilgang til fortolkningsrepertoarer

Ragnhild Jurström skriver i sin avhandling om korlederes kommunikasjon med korsangerne at hennes valg av teorier avhenger av hennes overbevisning om at mangfold av både kroppslige så vel som verbale og materielle ressurser – som for eksempel tale, sang og gestikk – anvendes i slik kommunikasjon (2009, s. 29). Et liknende behov for analysekategorier for å se på mangfoldet i hvordan særlig barn tilskriver musikk mening er bakgrunnen for at en multimodal tilgang til fortolkningsrepertoarer bringes inn i avhandlingen.

Selv om Potter og Wetherell (1987, s. 18) betegner etnometodologi som en subdisiplin i sitt arbeid, og beskriver disiplinen som å være studiet av vanlige menneskers (*ordinary*

people's) metoder for å “produce and make sense of everyday social life”, tilbyr likevel ikke denne tilgangen et rammeverk som inkluderer andre måter å skape mening på enn språklige. Potter og Wetherell beskriver sitt ståsted slik: “We will use ‘discourse’ in the most open sense ... to cover all forms of spoken interaction, formal and informal, written texts of all kinds. So when we talk of ‘discourse analysis’ we mean analysis of any of these forms of discourse” (ibid., s. 7). Selv om tilgangen deres er “åpen” er det altså verbaltekst det dreier seg om.

Både på bakgrunn av tidligere forskning på barn og musikk (se kapittel 2, samt Bjørkvold, 1980, 2005; Campbell, 2010; Lie & Ski, 1996; Marsh, 2008, Marsh & Young, 2006; Young, 1995, 1996, 2003, 2004) og på bakgrunn av det genererte datamaterialet ble et multimodalt perspektiv lagt til det diskurspsykologiske, for å ivareta måtene barna tok musikken i bruk på og dermed ta høyde for anvendelse av flere typer ressurser i konstituering av mening (jf. Jurström, 2009). Et multimodalt perspektiv muliggjør en innfallsvinkel til barns bruk av musikk hvor for eksempel deres måter å delta i musikken på (jf. Campbell, 2010) kan oppfattes som manifestasjoner av musikkens affordanser, så vel som konstituerende for affordansene.

En sammenstilling av diskurspsykologi og multimodal diskursanalyse er dermed valgt for å sette flere deler av det empiriske materialet i bevegelse, og i særlig grad for å ivareta barnestemmene, både gjennom det kroppslige og det verbale.

5.6.1 Meningstilskrivelser gjennom bruk av fonogrammer

Tilgangen som anvendes her og som tilbyr ivaretagelse av barns meningstilskrivelser gjennom bruk av fonogrammer i form av handlinger som utføres med dem og til dem er inspirert av Norris (2004, 2009) og Scollon (2001, 2002) og Scollon og Scollon (2004). Sistnevnte forfatterpar tilbyr en refokusering av handlingsaspektet innenfor etnografien i form av nexus-analyse. Gjennom *Mediated Discourse Analysis* tilbyr de mer bestemt det de beskriver som et mer konkret rammeverk for å se på handlinger, i form av for eksempel i form av hvilke mindre handlinger den medierte handlingen “å kjøpe seg en kopp kaffe på Starbucks” består av (Scollon, 2001). Scollon og Scollons analyseapparater inneholder altså undernivåer av handlinger, samt begreper vedrørende steder og praksiser, og bygges gjerne sammen med *Critical Discourse Analysis*, for å ivareta verbalspråklige aspekter. Dette kunne vært en relevant tilgang til et barnemusikalsk felt, men sett i forhold til doktorgradsarbeidets målsetting om å undersøke musikkens

affordanser, synes det mer relevant å anvende den diskurspsykologiske tilgangen som er gjort rede for i de foregående avsnittene. Scollon og Scollons fokus på handlinger, herunder inspirasjon til å differensiere handlingsaspekter, anvendes imidlertid som inspirasjon. Norris' (2004) metodologiske rammeverk for å analysere multimodal interaksjon appliseres heller ikke i sin helhet i doktorgradsarbeidet, men hennes mål om å krysse grenser mellom språk, nonverbal atferd og den materielle verden er fruktbar. Norris (2004) bygger på diskursanalyse, interaksjonell sosiolingvistik, *mediated discourse analysis* og multimodalitet, og dermed både Scollon og Scollons tilganger og Kress og van Leeuwens analysestrategier knyttet til multimodalitet, som jeg kommer tilbake til nedenfor.

5.6.2 Musikklytting som multimodal (sam)handling

En hendelse i datamaterialet ble i utgangspunktet avgrenset ved at et fonogram ble "satt på" som startpunkt og at det ble "skrudd av" som slutt punkt. Ved svært mange av de musikalske hendelsene oppleves beskrivelser som *(sam)handling* mer nærliggende enn den mer tradisjonelle anvendelsen av begrepet *lytting*, selv om en kan argumentere for at lytting har en fremtredende rolle som kategori når beskjeftigelse med musikk analyseres. Elliott (1995) påpeker for eksempel at lytting så å si alltid kommer før eventuell handling til musikken. Når det gjelder hendelsene forstått som en form for samhandling, skriver Norris i forbindelse med sin introduksjon til interaksjonsanalyse følgende om multimodalitet:

All interactions are multimodal. Imagine, for example, a simple two-person interaction, a conversation with a friend. During this interaction, you are aware of your friend's spoken language, so that you can hear the verbal choices, the content, the prosody, and the pitch. You are also aware of the way that your friend is standing or sitting, the way that your friend is nodding or leaning back or forward; you are aware of your friend's facial expression, and clothing, just as you are aware of the environment in which this interaction takes place. If there is music playing in the background, even though you are not focusing on the music, you are aware of it. All of these elements play part in this conversation (2004., s.1).

Det er interessant å legge merke til at Norris her påpeker, fra et interaksjonsanalyseperspektiv, at musikk spiller en rolle for hva mennesker gjør og hvordan de gjør det. Norris' observasjoner støtter dermed opp under at musikk påvirker hva mennesker gjør; musikken har affordanser også på et lingvistisk og interaksjonelt plan. Hovedpoenget med Norris' utsagn i sammenheng med avhandlingen er imidlertid det multimodale perspektivet, spesielt hennes påpekning av at all interaksjon er

multimodal. Dette kan overføres til situasjoner hvor barn hører på fonogrammer sammen med andre barn. Interaksjonene mellom barna og musikken er multimodale, og det er også interaksjonene barna i mellom og mellom barn og voksne. Den musikalske barnekulturen i utfoldelse kan dermed beskrives med et multimodalt blikk.

Dette innebærer utfordringer for den som skal analysere, som muligens er kulturelt betinget. Kress og van Leeuwen (2001, s. 1) påpeker at det i vestlig kultur har eksistert en preferanse for monomodalitet. De viser til eksempler som litteratur uten bilder, musikere uten bevegelse (bortsett fra dirigent og solist), malerier med samme underlag (lerret) og medium (olje). Språkene for å snakke om kunstartene har også vært monomodale, som henholdsvis lingvistikk, musikkvitenskap (*musicology*) og kunsthistorie. Nå beveger vi oss mot multimodalitet, skriver de og påpeker at ønsket om å krysse grenser inspirerte det tyvende århundres semiotikk. Man ville lage et rammeverk som kunne anvendes på alle semiotiske modaliteter. Kress og van Leeuwen (2001, 2006) understreker at samme mening kan uttrykkes gjennom ulike modaliteter. De ønsker å peke på felles prinsipper bak multimodal kommunikasjon, og betegner dette som multimodale *Gesamtkunstswerke*. Også Campbell (2010) anvender begrepet *Gesamtkunstwerk*, i hennes tilfelle når hun beskriver barns bruk av musikk. Jeg anvender her en liknende oppfatning av barns bruk av fonogrammer som multimodale *Gesamtkunstwerk*. Denne typen hendelser blir i dette perspektivet noe som konstituerer sjangeren barnemusikk (jf. Fabbri, 2004). Analysene blir dermed kompliserte.

At én mening kan uttrykkes i mange modaliteter kan forenkle bildet noe, dersom man med dette tar utgangspunkt i at de ulike modalitetene som anvendes vil arbeide sammen om å uttrykke en felles mening. Kress og van Leeuwens kritikk av monomodalitet kan imidlertid, ved hjelp av Norris (2004), i tillegg anvendes til å utfordre det at det nødvendigvis må være "samme" mening som uttrykkes. Et multimodalt ensemble forstått som en gruppe barns ulike handlinger til og med musikk, kan uttrykke flere meninger side om side. Dette innebærer at en gruppe barn som leker i samme rom mens et fonogram blir spilt, verken behøver å reguleres på samme måte av musikken eller å konstituere de samme affordansene gjennom sine handlinger til musikken. Ett eksempel på dette er hentet fra feltnotatene nedtegnet i den ene av barnehagene, og viser en situasjon hvor julemusikk ble spilt fra cd-spillere og de to jentene i rommet beveget seg mykt i takt med musikken mens de med store, langsomme

armbevegelser draperte stoler, skap og andre møbler med florlette tøyremser og fargerike silkeaktige stoffer. Bevegelsene kunne beskrives i retning av dans, mens jentene selv beskrev det de gjorde som å pynte til jul. Med Norris (2004) vil den endelige analysen av denne sekvensen inneholde et fortolkningsrepertoar av musikkens affordanser i lys av barnas deltakelse både som *dans* og som *pynte til jul*.

I noen tilfeller kunne det imidlertid se ut som om mangel på felles mening medførte at det ble vanskelig å “få plass til” barnas ulike handlinger/modaliteter i den samme sekvensen. På disse punktene oppsto gjerne krangler. Det samme kunne oppstå dersom musikken syntes å ha én særlig tilgjengelig affordanse, for eksempel å være i en bestemt rolle som *Kaptein Sabeltann* eller *Turte fra Jul i Blåfjell*. Andre ganger syntes det som om barnas handlinger/modaliteter i form av deltakelse i musikken kunne foregå ved siden av hverandre, uten at det så ut til at *Gesamtkunstwerk*'et inneholdt stor grad av felles mening, nærmest som en form for parallell-lek. Nok en type *Gesamtkunstwerk* hadde karakter av felles mening, i den forstand at barna syntes å samarbeide om å realisere et bestemt utvalg av musikkens affordanser. Et slikt eksempel er barnas Blåfjellek, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 9.

5.6.3 Hva er en modalitet?

I avhandlingen beskriver jeg barnas deltakelse i musikk som måter å konstituere musikkens mening på. En type musikk som ofte synges til konstitueres gjennom gjentatt deltakelse i form av sang som en “syngesang”. Når bestemt musikk gjentatte ganger danses til, blir den “dansemusikk” (jf. kapittel 1.3.4). Sang og dans betraktes dermed som former for handling, som samtidig er modaliteter, som musikkens mening konstitueres gjennom. Jeg vil nå se litt nærmere på hva en modalitet teoretisk sett er, samt forholdet mellom modalitet og handling.

Modalitet defineres av Kress som “*a socially shaped and culturally given resource for making meaning*” [kursiv i original] (2009, s. 54). Dette synes som en vid og dermed, i sammenheng med avhandlingen, anvendelig definisjon av modalitet; det er altså måter å produsere mening på.⁴⁶ Videre nevner Kress noen eksempler: “*Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving, image, soundtrack* are modes used in representation and communication” (ibid.).

⁴⁶ En tilsvarende definisjon anvendes av Anne Løvland (2010), i forbindelse med barnelitteratur.

Sentralt hos Norris står et skille mellom *mode* (modalitet) og *action* (handling). I noen tilfeller kunne det være interessant også i doktorgradsarbeidet å opprettholde et slik skille, men av hensyn til å beholde et noenlunde oversiktlig og ikke for komplisert rammeverk for analyse velger jeg altså her å betrakte handling *som* modalitet. Kress og van Leeuwen synes å gi mulighet til dette når de skriver:

[A] mode is that material resource which is used in recognisably stable ways as a means of articulating discourse – so that some actions in some domains may be entirely mode-like, others may be quite mode-like, and yet other actions may not be highly developed as modes at all (2001, s. 25).

Handling *kan* altså være en modalitet, men behøver ikke være det. Kriteriene som her nevnes for at noe skal kunne defineres som modalitet er for det første at det er en materiell ressurs, og for det andre at den anvendes på gjenkjennbare og stabile måter å artikulere diskurs på. Med hensyn til materialitets-kriteriet synes Kress og van Leeuwen å knytte an til et foucauldiansk syn (jf. Foucault i Schaanning, 1997; Neumann, 2001). Dette på bakgrunn av at de beskriver språket som en modalitet (og dermed som materielt, dersom de følger sin egen definisjon sitert ovenfor). De skriver for eksempel at “discourses appear in the mode of language, among many others” (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 24). Kress utdyper dette ved å si at “meaning ‘exists’ only as materialized in mode or as a multimodal ensemble” (2009, s. 64).⁴⁷

Når det gjelder gjenkjennbarhet og stabilitet vil det i denne sammenhengen være deltakerne i doktorgradsarbeidet og forskeren som avgjør hva som oppfattes som gjenkjennbart og stabilt. Kress skriver at det er to svar på spørsmålet om hva en modalitet er. Det ene understreker det sosiale i sosiosemiotikken, mens den andre understreker formelle krav i tilknytning til sosiosemiotisk teori om kommunikasjon (ibid., s. 58). Ifølge ham er en modalitet sosialt sett

what a community takes to be a mode and demonstrates that in its practices; it is a matter for a community and its representational needs. A socially oriented approach says that if there is a community which uses the resources of font, layout and colour with discernable regularity, consistency and shared assumptions about their meaning-potentials, then yes, font etc. are modes of that group (ibid., 58-59).

Det er altså “samfunnet” (*the community*) som avgjør om noe fungerer som en modalitet eller ikke. Handlinger som gjentas om og om igjen og som oppfattes å kommunisere

⁴⁷ Dette samsvarer med definisjon av affordansebegrepet (jf. kapittel 4).

musikkens affordanser (hva musikk tilbyr eller innbyr til) til andre deltakere og forsker vil derfor betegnes som modaliteter.

5.6.4 Mode som heuristisk enhet

Selv om man som samfunn på ett nivå kan være enig i hva som til enhver tid kommuniserer mening, kan modaliteter betraktes som kontingente størrelser: De vil variere. Norris definerer modaliteter som heuristiske enheter som er relevante for analysen, og beskriver modalitet slik:

A heuristic unit that can be defined in various ways. We can say that layout is a mode, which would include furniture, pictures on a wall, walls, rooms, houses, streets, and so on. But we can also say that furniture is a mode. The precise definition of a mode should be useful to the analysis (2004, s. 11).

Norris velger altså her å betrakte møbler som en modalitet, mens Kress (2009) setter spørsmålsteget ved dette, i og med at møbler har en annen primær funksjon. Jeg finner det mest relevant her å støtte meg til Norris' videre definisjon, samt hennes påpekning av at den presise definisjonen av en modalitet bør være hensiktsmessig for analysen (jf. sitatet ovenfor). Med tanke på analysene i avhandlingen er det på den ene siden ønskelig å gå inn med en så åpen forståelse av hva modaliteter kan være som mulig, for å la deltakerne i størst mulig grad bidra til å definere hva som er relevant å betrakte som modaliteter i en diskurs om barnemusikk.

Med en slik tilnærming vil man imidlertid på den andre siden kunne støte på utfordringer med hensyn til praktisk sett å gjøre avgrensninger av modaliteter i det empiriske materialet. "A mode has no clear boundaries", skriver Norris (2004, s. 11), og fortsetter:

When observing an interaction and trying to discern all of the communicative modes that the individuals are utilizing, we soon notice that this is a rather overwhelming task. People move their bodies, hands, arms, and heads, and while the observer may try to understand the content of what is being spoken, they have already missed many important messages which each speaker is sending – intentionally or not – and the other speaker is reacting to through other modes (ibid., s. 12).

Å avgrense en modalitet kan altså være vanskelig. Dette gjelder selv om jeg i doktorgradsarbeidet legger an et mindre detaljert perspektiv på modaliteter enn det Norris her gjør, og selv om videoopptak er anvendt som hjelpemiddel, som tillater

gjentatte gjennomsyn av materialet.⁴⁸ Når det gjelder handlinger, skriver imidlertid Norris (2009, s. 81) at selv om handlinger ved første øyesyn synes å virke for vage til å fungere som analyseenhet, vil man etter hvert finne ut at enhver handling har en begynnelse og en slutt, uansett hvilket analytisk nivå man befinner seg på. Som eksempler nevner hun henholdsvis en families middag, en samtale og en gest.

På dette punktet var det imidlertid stor forskjell på de ulike delene av avhandlingens datamateriale. I noen av observasjonene syntes det tydelig hva barna gjorde, andre ganger var det mer uforståelig. Jeg kunne se at en arm ble løftet, eller at et barn forlot rommet, men å avgjøre hva som var én handling, gi handlingen en beskrivelse i form av ord og – ikke minst – tilskrive handlingene mening ut fra den overordnede situasjonen eller musikken, kunne være utfordrende.

Disse utfordringen henger videre sammen med holdningen innskrevet i en diskursanalytisk tilnærming om å stille seg skeptisk til det man tar for gitt (jf. Burr, 2003). For eksempel synes det, som jeg har vært inne på, av og til “naturlig” å betegne det barna gjør mens musikken spilles av som *samhandling* og andre ganger som *lytting*. Begrepenes relevans henger naturlig nok sammen med hvilke handlinger barna deltar i, mer spesifikt hva hvert enkelt barn gjør i situasjonen, men en hang til å destabilisere enhver tolkning gjorde seg gjeldende, for å forsøke å få tak i hva som tas for gitt (jf. Burr, 2003). På dette punktet var det nyttig å anvende triangulering i form av å observere både barn og voksne, i tillegg til å intervju barn, foreldre og barnehageansatte. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

5.7 Å oversette mening i empiri til avhandlingstekst

Ved å inkludere multimodalitet i analyser av meningstilskrivninger for å komme nærmere barnas perspektiver, unngår en likevel ikke utfordringer som oppstår når det observerte skal “oversettes” til nedskrevet tekst. Dersom en tar *den lingvistiske vendingen* til følge, innebærer det at språket konstituerer virkeligheten (se for eksempel Burr, 2003). Når barn snakker om sin musikkbruk mens de lytter, kan de oppfattes gjennom språket å konstruere og konstituere både egne og hverandres opplevelser, og selv om det språklige støttes av andre modaliteter i hverdagslig musikkbruk får språket i

⁴⁸ Videoopptak som hjelpemiddel vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

avhandlingssammenheng nærmest uunngåelig en forrang i forhold til de andre modalitetene. Hendelsene som det empiriske datamaterialet består av konstitueres for leseren gjennom teksten, og det er derfor en ansvarsfull og utfordrende oppgave å “beskrive” barnas musikkbruk så nært empirien som mulig, og samtidig slik at resultatet ikke blir en forflatning i for stor grad.

Om man legger til grunn at enhver virkelighet konstitueres gjennom språk, er det imidlertid grunn til å diskutere om språket går glipp av noe, og i så fall hva. Når Juncker (2006) beskriver meningsskapning relatert til estetiske praksiser er fokuset på helt andre modaliteter enn språket. Med henvisning til Baumgartens (1735) grunnleggelse av vitenskapen om den sensitive erkjennelse, skriver Juncker at dette handler om “hvordan barn og voksne skaber mening og erkendelse i hverdagen gjennom formgivning, iscenesættelse, af sanser og følelser” (Juncker, 2006, s. 156-157). En innvending til hele designet for doktorgradsarbeidet kan være at i en estetisk praksis som musikklytting og -bruk, vil mye av meningen være umulig å utsi med ord. Et spørsmål blir om det å vise et videoklipp av barns bruk av musikk ville være minst like talende. Dette ville imidlertid føre til at forskeren i stor grad tar rollen som mikrofonstativ (jf. Kvale, 1997) og ville oppfylle kravene til den gode etnografis refleksjoner rundt funnene (Altheide & Johnson, 2011).

En noe mer positiv innfallsvinkel til hva språket kan anvendes til i forbindelse med barns musikkbruk, løftes fram av Os og Hernes (2005) innenfor forskning på barn og kunst, på liknende måte som Juncker gjør det innenfor litteratur. “Tale kan aldri gi fyllestgjørende uttrykk for en estetisk opplevelse”, skriver de (ibid., s. 56) og lar det være rom for at språket kan si *noe*.

At det er forskjell mellom tanke og språk støttes av Vygotskij. Han skriver:

Tankens forhold til ordet er ikke en ting, men en prosess, en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake fra tanke til ord og fra ord til tanke Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem Talens struktur gjenspeiler ikke rett og slett tankens struktur; derfor kan ikke tanken kle seg i ord som et ferdigsydd plagg. Tenkningen gjennomgår mange forandringer når den forvandles til tale (Vygotskij, 2001, s. 190-191).

Vygotskij's innfallsvinkel kan her tolkes langt i retning av å likne Burrs. Tanken blir til gjennom ordet. Ordet konstituerer virkeligheten.

Stern (2003) skriver på sin side, i forbindelse med spedbarns utvikling av et selv, om *førspråklige* opplevelser. I forbindelse med vitalitetsaffekter tar han opp at det er “nødvendig å tilføye et nytt uttrykk for menneskelig erfaring fordi mange kvaliteter ved følelser som opptrer, ikke passer inn i vårt eksisterende ordforråd eller vår taksonomi for affekter” (ibid., s. 118). Muligens satt noe på spissen innebærer dette at språket vi har tilgjengelig nærmest ødelegger vår emosjonelle virkelighet. Når det dreier seg om følelser er det Darwins diskrete affektkategorier (glede, tristhet, redsel, sinne, avsmak, forbauselse, interesse og muligens skam, samt kombinasjoner av disse) med etablerte sammenhenger mellom distinkte følelser og et medfødt ansiktsuttrykk (ibid., s. 119) som i diskursanalytiske termer kan beskrives som å være en diskurs om vårt følelsesliv som i stor grad overskygger en eventuell diskurs om vitalitetsaffekter. I en slik verbal diskurs ville en måtte kunne beskrive flyktige sansninger, hvis kvaliteter, ifølge Stern (ibid., s. 118) “fanges lettere ved hjelp av dynamiske, kinestetiske termer som ‘økende’, ‘hendøende’, ‘flytende’, ‘eksplosivt’, ‘crescendo’, ‘decrecendo’, ‘bristende’, ‘langtrukket’ og så videre”.⁴⁹

Burr beskriver en dekonstruktivistisk og sosialpsykologisk forståelse av relasjonen mellom språk og tenkning, som innebærer at “the person cannot pre-exist language because it is language which brings the person into being in the first place” (Burr, 2003, s. 47). Som Burr skriver, kan dette virke bisarr, dersom det tolkes dithen at mennesker ikke eksisterer dersom de ikke har språk. Alternativet, sier Burr, er at språket tilbyr en måte å strukturere våre opplevelser og erfaringer (*experience*) av verden og oss selv og at konseptene vi anvender ikke kommer *før* språket, men muliggjøres av det. Det er dette som menes med at språket ikke er transparent; det er ikke et rent medium hvorigjennom tanker og følelser kan gjøres tilgjengelige for andre (ibid., s. 47-48). For det første vil personer da ikke være essensiell menneskelig natur som ville være der enten vi har språk eller ikke, men personlighet, motivasjon gjennom drifter, å elske, hate og være sjalu og så videre blir tilgjengelige for oss gjennom språket. For det andre vil det man oppfatter at det å være en person betyr, alltid kunne vært konstruert annerledes

⁴⁹ Stern skriver begrepene i hermetegn, noe som leder til assosiasjoner til Derridas “under erasure”, slik Dyndahl (2006) anvender dette i forbindelse med dekonstruksjon i en diskusjon om musikkpedagogisk forskning. Jeg tolker hermetegnene som at begrepene Stern her stiller opp kan betraktes som foreløpige heller enn “satte”, fullstendige og stabile.

(ibid., s. 48). Med utgangspunkt i Burrs tekst vil dette ha implikasjoner for “barn”, “musikk” og “musikkens affordanser”. Hva vi oppfatter at det å være “barn” er, vil som jeg har vært inne på (kapittel 3), alltid kunne være annerledes. Det samme vil gjelde for “musikkens affordanser” og “musikk”.

Utlagt på denne måten kan forståelser av virkelighet i stor grad oppfattes som *i flyt* (jf. Jørgensen & Phillips, 1999). Man kan få inntrykk av at alt er mulig. Som jeg har vært inne på tidligere finnes likevel begrensninger, i form av at måter å forstå verden på er tilbudt oss gjennom historien og tradisjonen (Wetherell & Potter, 1992; Bourdieu, 1986/2011). Foucault anvender begrepet *diskursens treghet*, som henger sammen med språkets materialitet. Foucault kritiserer ifølge Schaanning (1997) både talehandlingsfilosofene og hermeneutikerne for å gi språket for liten tyngde. Schaanning skriver at ifølge Foucault er det slik at hos hermeneutikerne

mister tale og tekst sin tyngde eller materialitet. Det sagte reduseres motstandslost til noe annet enn det selv. Utsagn blir redusert til tankeinnhold og tekster til tankekonsentrat. Og siden tanker er lette som luft, blir utsagnene det også.

Foucault derimot forsøker å peke på den ‘trege’ siden ved tale og tekst. Utsagn er ikke som luft. Utsagn er konkrete hendelser. De har ikke bare, som talehandlingsfilosofene sier, illokusjonær eller performativ kraft (den talende utfører en handling ved å tale) og prelokusjonær effekt (den talende tilstreber en virkning hos tilhøreren). De er materielle trekk med forankringspunkter i bestemte steder, institusjoner, hjelpemidler, praksiser og andre utsagn (Schaanning, 1997, s. 196).

Språklige utsagn er, som jeg har vært inne på, materielle og konkrete hendelser. De virker i seg selv konstituerende på diskursene, gjennom å være del av sett av utsagn som stammer fra samme diskursive formasjon. For deltakerne i dagens musikalske barnekultur vil de verbale begrepene som anvendes lede oppmerksomheten mot sider ved musikk og musikkbruk, og dermed virke medkonstituerende på individenes opplevelse. Begreper som allerede er kjent for deltakerne anvendes og med disse rekonstitueres dermed barns musikalske virkeligheter. Med denne modellen blir språket “stivt” og de musikalske praksisene og opplevelsesmåtene vil reproduseres. På samme tid vil ikke språket kunne “fange” opplevelsen.

Jeg velger i avhandlingen å innta et standpunkt som innebærer at å forsøke å beskrive likevel er bedre enn å la være (jf. Vist, 2009). Jeg velger å gå bak et fortolkningsrepertoar som synes tilgjengelig i vår kultur som sier at musikkens mening ikke kan utsies med ord, og utforske mening slik den konstitueres verbalt av mennesker i deres hverdager. Lindgren (2006, s. 39) beskriver språk som en sosial aktivitet “där mening regleras och

stabiliseras i anvendet av språket". I sammenheng med populærkultur og musikk framhever Simon Frith språklig aktivitet som meningsskapende og knyttet til glede:

Part of the pleasure of popular culture is talking about it; part of its meaning is this talk, talk which is run through with value judgements. To be engaged with popular culture is to be discriminating, whether judging the merits of a footballteam's backs or an afternoon soap's plot. 'Good' and 'bad' or their vernacular versions ('brilliant', 'crap') are the most frequent terms in everyday cultural conversation (1996a, s. 4).

Samtalene tilknyttet barns bruk av fonogrammer, enten de er i form av naturlig forekommende samtaler mellom deltakerne eller i form av intervjudata hvor deltakerne i etterkant tilskriver musikkbruken mening, kan oppfattes å inneholde verdidommer, slik Frith skriver ovenfor. Når slike verdidommer felles vil man i diskurspsykologiske termer trekke på tilgjengelige fortolkningsrepertoarer. Verdidommene det fokuseres på i denne avhandlingen er slike som sier noe om musikkens affordanser i relasjon til barns bruk av fonogrammer.

Med Frith kan man si at verbalisering er en del av musikkbruken, og dermed én av modalitetene barn anvender for å tilskrive musikk mening. Språket – nærmere bestemt det å snakke om musikken og musikkbruken – *er* (en del av) musikkopplevelsen. I avhandlingen ses deltakernes verbaliseringer i sammenheng med de andre modalitetene som anvendes, for å gi en beskrivelse med flere dimensjoner. Selv om man ikke helt kommer unna dilemmaet med at selv om man legger sammen de ulike observerbare modalitetene som anvendes, synes det som om helheten er større enn summen av delene (jf. Jurström, 2009, s. 75), vil en slik tykk beskrivelse være mer reliabel enn en éndimensjonal, tuftet kun på verbale data. En analogi kan være beskrivelser av en forelskelse i form av detaljert beskrivelse av hjernens kjemi. For de fleste vil dette bomme på poenget. En utfordring og et mål for analyse- og skriveprosessene er å peke mot helheten, slik at denne konstitueres for leseren.

5.8 Oppsummering og presisering av analysekategorier

I begynnelsen av dette kapitlet skrev jeg at jeg i en tidlig fase av doktorgradsarbeidet valgte å betrakte henholdsvis "barn" og "musikk" som nodalpunkter i en diskurs om barns bruk av fonogrammer i affordanseperspektiv. Begrepet "diskurs" betraktet som kunnskaper på et område (Dyndahl, 2002; Kress & van Leeuwen 2001, 2006; van Leeuwen, 2005) kan klinge som en abstrakt betydningsfastleggelse (Jørgensen &

Phillips, 1999). For å operasjonalisere diskursbegrepet ytterligere, utover å ha valgt nodalpunkter for avgrensning av feltet, anvendte jeg begrepet *artikulasjon*. Med henvisning til Laclau og Mouffe beskriver Jørgensen og Phillips artikulasjon på følgende måte:

En artikulation er en sammenkædning af elementer, der giver dem en ny identitet, siger Laclau og Mouffe. Dermed er artikulation et begreb, der fanger forandring. Men faktisk også reproduktion. For enhver diskursiv praksis er til en vis grad en artikulation, fordi ingen praksis er en total gentagelse af tidligere struktureringer. Man kan sige, at i hver tilsyneladende reproduktion indgår en lille-bitte forandring. den diskursive praksis trækker på tidligere mønstre, som den samtidig sætter på spil (1999, s. 145).

Et begrep om artikulasjon fanger et forandringsperspektiv som langt på vei korresponderer med Corsaros (1993, 2005) begrep om *interpretive reproduction*. Resultatet er i begge tilfeller en kontinuerlig langsom omforming av verden. Når det gjelder forholdet mellom struktur og praksis oppløses her i stor grad strukturalismens skarpe skille, noe som korresponderer med et diskurspsykologisk ståsted (Edley, 2001). Samtidig opprettholder diskursteorien et skille mellom diskurs og artikulasjon som kan være fruktbart, hvor "diskursen er den mere abstrakte betydningsfastleggelse, og artikulationen er den konkrete handling, der trækker på eller omdanner diskursen" (Jørgensen & Phillips, 2006, s. 146).⁵⁰

⁵⁰ I innledningen posisjonerte jeg musikalsk barnekultur som en diskursiv formasjon og betraktet "alt" individene foretar seg som utsagn (jf. Nerland, 2003). For Foucault ser det i følge Schaanning (1997) ut som om utsagn er noe annet enn artikulasjon. Utsagn utgjør til sammen et koherent hele (Schaanning 1997, s. 189), og til forskjell fra artikulasjonene kan utsagn gjentas (ibid., 197). Utsagnenes repeterbarhet er imidlertid forankret i en materialitet som omfatter institusjonelle rammer. "Det institusjonelle feltet med alle dets tilhørende hjelpemidler og praksiser bestemmer om to likelydende utsagn fra forskjellige tidsepoker og steder kan betraktes som de 'samme' eller ikke. Har det institusjonelle feltet endret seg tilstrekkelig, kan de ikke det", skriver Schaanning (ibid., s. 194). Artikulasjon og utsagn kan dermed på overflaten se like ut, og hvilken teoretisk bakgrunn man støtter seg til vil avgjøre om det observerte eller uttalte betegnes som artikulasjon eller utsagn. Kress og van Leeuwen (2001) forklarer sin anvendelse av artikulasjonsbegrepet ved å presisere avstand fra et tradisjonelt lingvistisk begrep om dobbel artikulasjon, hvor et budskap er en artikulasjon i betydningen "form" og "innhold". De ser "multimodal texts as making meaning in multiple articulations" (ibid., s. 4). Videre presenterer de fire praksisdomener de mener er dominerende for meningsproduksjon. Disse er diskurs, design, produksjon og distribusjon. Modalitetsbegrepet som anvendes i avhandlingen knyttes tettere opp mot utsagnsbegrepet, som forstås å innebære "mye mer enn lyd og skrift" og som er "uløselig knyttet til det samfunnsmessige 'miljø' av hjelpemidler, praksiser, institusjoner og diskurser" (Schaanning, 1997, s. 197). På dette punktet blir det imidlertid særlig tydelig at det å ta Jørgensen og Phillips' (1999) oppfordring om å kombinere tilganger på alvor, byr på epistemologiske utfordringer. Begrepene overlapper hverandre delvis og står delvis i motsetning til hverandre. Det går ikke "opp". Jeg velger her å løse dette ved å betrakte de tilgjengelige forståelsesmåtene som verktøy i en verktøykasse (jf. Heede, 2002) som ikke kan anvendes uforpliktende og ureflektert om hverandre, men som likevel kan anvendes bevisst til å belyse en tematikk på ulike utfyllende måter. På den ene siden kan en si at for observatøren er det enklest å forholde seg til en mer strukturell tilnærming gjennom utsagn. Disse synes mer avgrensede og enklere å håndtere som heuristiske enheter enn artikulasjonskjeder. Men artikulasjonsbegrepets inkorporering av kontinuerlig

Sammenkjedinger av nodalpunktene “barn” og “musikk” kan ses som *artikulasjoner*. Artikulasjoner er ifølge Laclau og Mouffe (2001) “any practice establishing a relation among elements such that their identity is modified as a result of the articulatory practice. The structured totality resulting from the articulatory practice, we will call *discourse*” (ibid., s. 105). Gjennom artikulasjonene endres altså identitetene til “barn” og “musikk” (dersom man som en del av et analytisk grep forsøker å betrakte dem som elementer uten fast betydning). Det vil si, når en musikalsk affordanse konstitueres kan dette betraktes som en artikulasjon, fordi det har blitt etablert en relasjon mellom barnet og musikken. “Barn” og “musikk” kan oppfattes å konstitueres på bestemte måter i samme grep som affordansene konstitueres. I eksempelet med Spice Girls ble konseptets affordanser konstituert som upassende for barn, og barna ble dermed posisjonert som uskyldige, sårbare og med behov for beskyttelse, som var én tilgjengelig subjektposisjon i dette fortolkningsrepertoaret (se avhandlingens kapittel 3.2.5).

Jeg velger altså i doktorgradsarbeidet å utforske konstitueringer av “musikk” ved hjelp av fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser og konstitueringer av “barn” ved hjelp av subjektposisjoner. Når det gjelder diskursbegrepet kritiserer Jørgensen og Phillips (1999) diskurspsykologene for å si to ting samtidig; både at diskurs (i form av fortolkningsrepertoar) er det som er tilgjengelig på overflaten i samtaler, og samtidig at fortolkningsrepertoarer trekkes på, noe som impliserer at det er et reservoar av tilgjengelige repertoarer “i bakgrunnen” som står til disposisjon i kulturen. Jørgensen og Phillips foreslår at man bør kartlegge denne bakgrunnen, for å få oversikt over kulturens totale tilgjengelige fortolkningsrepertoarer, slik at man kan se deltakernes repertoarer på bakgrunn av dette. Alternativt kan man argumentere for at ens egen undersøkelse er et bidrag til å fylle ut bildet av hvilke repertoarer som er tilgjengelige i kulturen (Jørgensen & Phillips, 1999).

Å kartlegge samtlige tilgjengelige fortolkningsrepertoarer i en kultur innenfor et bestemt område er problematisk, siden en sannsynligvis aldri vil komme til et endepunkt. Det vil alltid være flere og andre muligheter, andre avgrensninger, andre

forandring og prosess går godt sammen med avhandlingens performative ståsted. Inspirert av Dyndahl og Ellefsens (2009, 2011) utforskning av didaktisk identitet, hvor målet er å holde begge sidene i en dikotomis motsetningspar i blikket samtidig, kan en si at det er fruktbart både å beskrive det bestående (utsagns-siden) og prosessene (artikulasjons-siden), altså både hvordan *det er* og hvordan *det blir* slik. Når en beskriver et utsagn, vil en dermed samtidig bli minnet på at utsagnet er både konstituert av og virker konstituerende på diskursen, og det inngår i en kontinuerlig og uendelig rekke av andre utsagn.

subjektposisjoner å se ting fra og diskurser som vil overskygge hverandre. Det vil kort sagt være et bølgende hav av stadig skiftende og nokså uoversiktlige muligheter, og det vil være umulig å stille seg på et punkt utenfor diskursen for å få et overblikk (jf. Dyndahl, 2006).

Både Potter og Wetherell og Kress og van Leeuwen etablerer eksplisitt en todelt definisjon av diskurs. van Leeuwen (2005) viser for det første til Foucault (1977) og definerer diskurser som “*socially constructed knowledges of some aspect of reality*” (ibid., s. 94). Han fortsetter:

By ‘socially constructed’ I mean that these knowledges have been developed in specific social contexts, and in ways which are appropriate to the interests of social actors in these contexts, whether they are large contexts – multinational corporations – or small ones – a particular family – strongly institutionalised contexts – the press – or relatively informal ones – dinner table conversations, etc. (ibid.).⁵¹

En diskurs om musikalsk barnekultur kan dermed forstås som sosialt konstruerte kunnskaper om og i barns bruk av fonogrammer. Doktorgradsarbeidets forståelse av kunnskaper knyttes tett til forståelsen av fortolkningsrepertoarer, og fortolkningsrepertoarer anvendes her til å løfte fram sosialt konstruerte og konstituerte kunnskaper om musikkens affordanser i barneperspektiv. Kress og van Leeuwen (2001) inntar videre to posisjoner simultant, nemlig “the notion that discourses have an existence which is (somehow) separate from their mode of realization, and, of course, the idea that discourse appear in the mode of language, among many others” (ibid., s. 24).

Diskursene er dermed både abstrakte – de bare eksisterer – og samtidig opptrer de realisert i ulike modaliteter. Et skille mellom bakgrunn og forgrunn, når forgrunnen defineres som det som er synlig på overflaten i form av materialiseringer/realiseringer av diskurser, kan være utmattende å håndtere. For hva er bakgrunn og hva er forgrunn? Når er en diskurs abstrakt (den bare *er*), og når den er materialisert, og hva er da egentlig materialisert? Materialiseringene vil være konstruksjoner som reguleres av deltakernes og forskerens blikk, og de er dermed regulert av de diskursene deltakerne og forskeren er innvevd i. Når materialiseringene tilskrives diskursiv mening er dette “synlig” på overflaten, fordi den “bakenforliggende” diskursen er virksom. Samtidig er

⁵¹ Dette er samme definisjon og tilnærmet idenitisk sitat som i Kress og van Leeuwens felles bok *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication* (2001, s. 4).

materialiseringene det som gjør de “bakenforliggende” diskursene tilgjengelige, og materialiseringene blir da en del av diskursens utbredelse (*dispersion*) (Laclau & Mouffe, 2001).

På et mer strukturelt nivå synes det fruktbart å konsentrere seg om materialiseringer i form av utsagn (verbale så vel som non-verbale) som på bakgrunn av det empiriske datamaterialet ser ut til å konstituere den diskursive formasjonen musikalsk barnekultur. Utsagnenes *dispersion* (ibid.) beskrives i form av kategorier som synes relevante etter gjentatte gjennomganger av datamaterialet og refleksjon rundt dette. Jeg vil i analysekapittelet komme nærmere tilbake til analyseprosessene og de naturalistiske og etnografiske tilnærmingene som er anvendt i tilknytning til det diskursanalytiske. I innværende kapittel vil jeg presisere analysekategoriene som ble anvendt som verktøy for å strukturere datamaterialet etter at det var generert.

Et grep jeg gjør for å holde kompleksiteten nede er å forholde meg til tre hovedanalysenivåer, nemlig diskursiv formasjon, diskurs og utsagn (jf. Foucault i Schaanning, 1997, s. 189). Jeg betegner barnemusikk, forstått som musikalsk barnekultur, som en diskursiv formasjon. Denne oppfattes, som jeg har vært inne på, som opprettholdt gjennom “*regularity in dispersion*” (Laclau & Mouffe, 2001, s. 106). En diskursiv formasjon er ifølge Laclau og Mouffe ikke en logisk enhet som kan forstås gjennom hermeneutiske eller strukturalistiske tilnærminger, men “it constitutes a configuration, which in certain contexts of exteriority can be *signified* as a totality” (ibid.).

På neste nivå er *barns bruk av fonogrammer* diskursen jeg forsøker å forstå innholdet i. Dette gjør jeg hovedsakelig på to måter. For det første ser jeg nærmere på hvilke fortolkningsrepertoarer for musikk i affordansperspektiv som er tilgjengelige og som samtidig konstitueres i observasjons- og intervjumaterialet. For det andre fokuseres subjektposisjoner på tilsvarende måte, både som noe som er og som noe som blir til. På det tredje nivået, utsagnsnivået, finnes tale, kroppslige posisjoneringer og så videre (jf. Nerland, 2003; Schaanning, 1997), altså materialiseringer som både har sitt tilblivelsessted i den diskursive formasjonen *barnemusikk som musikalsk barnekultur*, og som på samme tid konstituerer og konstitueres av diskursen *barns bruk av fonogrammer*, fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser, subjektposisjoner og

den diskursive formasjonen. Modaliteter for deltakelse i musikk befinner seg på et utsagnsnivå.

6 Feltarbeidet – redegjørelse for gangen i arbeidet og refleksjoner over anvendte metoder og strategier

I dette kapitlet vil jeg først gjøre kort rede for strategiene som er anvendt for å generere det empiriske datamaterialet avhandlingen bygger på.⁵² Deretter vil jeg presentere datamaterialets ulike deler. For øvrig er kapitlet delt i tre hoveddeler hvor jeg vil gå nærmere inn på henholdsvis planlegging og gjennomføring av feltarbeidet, samt analyse av datamaterialet. Teoretiske perspektiver som er sentrale for hver av disse fasene trekkes fortløpende inn i redegjørelser og refleksjoner. Noen av de viktigste utfordringene og valgene som er tatt underveis, samt konsekvenser av valgene, vil diskuteres. Siden dette er en undersøkelse som gjennomføres i nokså små barns hverdagsliv, er det naturlig at forskning med barn som deltakere løftes fram i metodekapitlet. Dette vil gjøres både underveis i kapitlet under den mer generelle redegjørelsen for feltarbeidet, i tillegg til at det vil diskuteres i et eget underkapittel. Tilsvarende gjelder for etiske perspektiver i tilknytning til barn i forskning. Til slutt i kapitlet diskuteres datamaterialets og avhandlingens reliabilitet og validitet.

6.1 En etnografisk og naturalistisk tilnærming til barnekultur

Denne avhandlingens primære forskningsobjekt er dagens musikalske barnekultur, nærmere bestemt barns bruk av fonogrammer. Objektet som skal analyseres er derfor ikke et allerede skrevet dokument, men en kultur i utfoldelse. For å kunne undersøke musikalsk barnekultur som en diskursiv formasjon og “tilblivelsessted” (jf. Nerland, 2003, se avhandlingens kapittel 1.5), denne diskursive formasjonens utbredelse (Laclau & Mouffe, 2001) og diskursens innhold i form av fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser og tilgjengelige subjektposisjoner for barn og voksne, var det nødvendig å generere et mer håndfast datamateriale som midlertidig kunne fastholde et ensemble av diskursive praksiser (Krüger, 1999). En kvalitativ tilnærming i form av et etnografisk og naturalistisk inspirert forskningsdesign syntes fruktbart, siden en slik tilnærming tilbyr

⁵² Rhedding-Jones (2007) argumenterer for å anvende begrepet forskningsstrategier innenfor metodologier i stedet for metoder, fordi hun ser “metoder” som et svært begrensende begrep, ofte med positivistiske overtoner. I avhandlingsteksten anvender jeg begge begreper om hverandre, og synliggjør med dette en dreining av metodebegrepet mot en strategitenkning.

innblikk i kulturens artefakter og handlinger, samtidig som en kan fokusere på tilgjengelige fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser og deltakernes subjektposisjoner i en diskurs om barnemusikk.

I etnografisk perspektiv er resultatet av undersøkelsen en tykk beskrivelse av musikalsk barnekultur, med fonogrammer som sentralt omdreiningspunkt. En tykk beskrivelse framkommer ved å kombinere tilganger, for eksempel når det gjelder metode (Denzin & Lincoln, 2005a). I diskursanalytisk sammenheng har jeg allerede gjort rede for en kombinasjon av diskursanalytiske tilganger (se kapittel 5). Doktorgradsarbeidets forskningsdesign inneholder etnografisk sett en kombinasjon av observasjon og intervju av både barn og voksne (Dunn & Kendrick, 1982; Fangen, 2004; Smith, 1987, 2004, 2005). Dette er gjennomført ved to hverdagslivsarenaer (Rasmussen, 2001), nærmere bestemt i to barnehager og hjemme hos ni av barnehagebarna. Barnehagebarna som deltok i undersøkelsen var i hovedsak mellom ett og fem år gamle, men noen av dem fylte seks år i løpet av perioden da undersøkelsen ble gjennomført. Barna som ble observert og intervjuet var av barnehagens to eldste årskull.

Valget om å bygge et design basert på etnografiske og naturalistiske tilnærminger ble blant annet tatt på bakgrunn av deres fordeler med hensyn til å få barna i tale.⁵³ I forbindelse med nyere barndomssosiologi løftes en etnografisk tilnærming fram som fruktbar fordi

it allows children a more direct voice in the production of sociological data than is usually possible through experimental or survey styles of research. Similarly, fieldwork-based research encourages researchers to focus on the ongoing roles which children play and the meanings they themselves attach to their lives (James & Prout, 2007, s. 4-5).

En naturalistisk tilnærming i form av observasjon innebærer som et premiss at “shared constructions, developed collaboratively by empowered individuals, are the basis for significant cross-cultural and interpersonal understandings” (Erlandson et al., 1993, s.

⁵³ Hva som i praksis betegnes som henholdsvis etnografiske og naturalistiske tilnærminger synes å gli over i hverandre. Etnografisk arbeid beskrives for eksempel som å bestå av deltakende observasjon, intervju, fokusgrupper og/eller arbeid med video/fotografi (Crang & Cook, 2007). Det er ikke prinsipielt sett så enkelt å skille dette fra Lincoln og Guba (1985) eller Erlandson et al. (1993) sine beskrivelser av naturalistisk forskning, som innebærer observasjon, intervju, dokumenter og artefakter (ibid.). Målet er for begge paradigmers vedkommende å studere fenomener der de “naturlig” forekommer. Muligens kan en si at det naturalistiske paradigmet har større fokus på relasjoner mellom mennesker i kontekst og i større grad fokuserer på at forskeren og deltakerne påvirker hverandre gjensidig og at de sammen produserer feltdata (ibid.). Også innenfor nyere etnografisk forskning tas det imidlertid avstand fra forskeren som “detached” og det å kunne utforske en kultur objektivt (Crang & Cook, 2007).

xvii). Nødvendigheten av å gjennomføre forskning i sosiale sammenhenger påpekes, samtidig som forskerens refleksjon og refleksivitet oppfattes som nødvendig for forskningen. I forbindelse med musikkens affordanser i barnekultur, synes det fruktbart å undersøke slike konstitueringer i “naturlige” sammenhenger, som tilbyr forskeren innblikk i deltakernes liv, slik det utfolder seg i deres hverdager.⁵⁴ Dette gir videre mulighet til å utforske musikk og musikkbruk som del av komplekse nettverk av relasjoner (jf. Dunn, 2005; Smith, 2005), og å kunne “study children in situations that have real emotional significance to them” (Dunn, 2005, s. 87). En slik tilnærming korresponderer overordnet sett med en posisjonering av barnekulturens konstitueringer av musikalsk mening som samarbeid mellom barn og voksne (jf. kapittel 1.3) og en forståelse av musikkens affordanser som relevante å utforske i faktiske emosjonelle øyeblikk (jf. kapittel 4.2.5).

Når det gjelder å stille opp et galleri av tilgjengelige fortolkningsrepertoarer kan doktorgradsarbeidet knyttes til etnografiens antropologiske bakgrunn, som av Geertz (1973) beskrives som en tilnærming som kan gjøre tilgjengelig noen svar som kan inngå i et *consultable record* av hva som er tenkt og sagt, i dette tilfellet om barn og musikk:

The essential vocation of interpretive anthropology is not to answer our deepest questions, but to make available to us answers that others, guarding other sheep in other valleys, have given, and thus to include them in the consultable record of what man has said (ibid., s. 30).

Doktorgradsarbeidet kan med Kvale og Brinkmann (2009) og Erlandson et al. (1993) beskrives som en eksplorerende undersøkelse, altså en type forskning som søker å utforske et felt og dermed utvide kunnskaper innenfor et tidligere lite utforsket område. Avhandlingen sikter ikke mot å svare på våre dypeste spørsmål (jf. Geertz, sitert ovenfor) og er heller ikke en total oversikt over alt som er blitt tenkt og sagt om barn og fonogrammer. Den bidrar derimot ved å legge til biter av kunnskap som er situert i og regulert av tid og sted, samt sosial og kulturell kontekst. Utsnittet av barns hverdagsliv med musikk som her er valgt er imidlertid grundig utforsket, i den forstand at generering av det empiriske datamaterialet fortsatte til nye observasjoner og intervjuer i langt større grad bekreftet det allerede genererte datamaterialet, enn å legge til nye

⁵⁴ “Naturlige” settes her i hermetegn fordi avhandlingens teorigrunnlag innebærer at det som til enhver tid foregår ikke er naturlig i betydningen absolutt, uforanderlig og gitt på forhånd (Laclau & Mouffe, 2001). Det som framstår som “naturlig” konstitueres ved stadige gjentakelser som fører til at fenomenet framstår (så å si) som det eneste mulige (Butler, 2006).

dimensjoner. "The decision to stop the sampling process is made when redundancy of information occurs," skriver Erlandson et al. (1993, s. 148) og med dette tydeliggjøres doktorgradsarbeidets strategiske generering av informasjon.

Når det gjelder fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner i en diskurs om barnemusikk, analyseres disse fram på bakgrunn av det genererte datamaterialet. Dette innebærer å stille opp et galleri av tilgjengelige fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som er tilgjengelige på overflaten, for så å diskutere konsekvenser av disse. Jeg vil altså ikke gjøre en genealogisk analyse med henblikk på for eksempel hvilke vitensfelter som ligger "bak" historisk sett, eller en analyse som fokuserer på hvordan ulike vitensfelter låner begreper av hverandre (jf. Schaanning, 1997, s. 192).

Doktorgradsarbeidet kan heller beskrives som en form for arkeologisk analyse. Samtidig som dette gjøres på bakgrunn av en tykk beskrivelse av musikalsk barnekultur med utgangspunkt i barns bruk av fonogrammer, vil en diskurspsykologisk tilnærming som fokuserer på fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som analytiske perspektiver bidra til å framheve noen sider i krystallen som til sammen beskriver og konstituerer forskningsobjektet dagens musikalske barnekultur (jf. Denzin & Lincoln, 2005a).

6.2 Oversikt over datamaterialet og genereringsprosessen

Overordnet kan doktorgradsarbeidets forskningsdesign beskrives som *emergent*, noe som innebærer at det ferdige designet har vokst fram underveis, som en samproduksjon mellom forforståelser for tematikken, teori og empiri, samt deltakere og forsker (Cragg & Cook, 2007; Erlandson et al., 1993). Videre kan forskningsprosessen beskrives som *abduktiv*, altså verken som induktiv eller deduktiv, men karakterisert av stadige pendlinger mellom teori og empiri (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Det som presenteres i det følgende er en kort oversikt over datagenereringsprosessen og datamaterialet som sluttprodukt.

Når det gjelder den mer praktiske siden av datagenereringen er videokamera anvendt som hjelpemiddel (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen og Nielsen, 2003; Simonsson, 2004; Walsh, Bakir, Lee, Chung & Chung, 2007). Foruten observasjoner med kamera består datamaterialet av intervjuer som det er gjort lydopptak av og feltnotater.

Intervjutilnærmingene er inspirert både av fokusgruppeintervju (Halkier, 2007) og

stimulated recall (Haglund, 2003). Fokusgruppeintervjuene får fram diskusjoner mellom deltakerne om bestemte objekter eller tematikk. På denne måten kan en få nyansert informasjon og diskusjoner med høyere temperatur. *Stimulated recall* ble anvendt i form av at deltakerne fikk se opptak av egen musikkbruk, og intervjusamtalene tok utgangspunkt i opptakene. I tillegg til triangulering i strategier for generering av datamaterialet, er triangulering også anvendt i teoribakgrunn og analysestrategier. Dette er med på å sikre reliabilitet og validitet (Denzin & Lincoln, 2005a).

Datamaterialet ble generert i to barnehager og hjemme hos ni av barnehagebarna. Perioden for datagenerering strakk seg totalt over 8 måneder, fra november til juni. Observasjon og intervju ble anvendt som metoder for datagenereringen ved begge arenaer, og materialet består av feltnotater, videoopptak og transkripsjoner fra hver av de respektive arenaene, slik følgende oversikt viser:

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet

| Arena | Metode | Materiale |
|--------------|---------------|--------------------------------------------|
| Barnehage | Observasjon | Feltnotater |
| | | Videoopptak |
| | | Transkripsjoner av videoopptak |
| | Intervju | Feltnotater |
| | | Lydopptak |
| | | Transkripsjoner av lydopptak |
| Hjem | Observasjon | Feltnotater |
| | | Videoopptak (foreldrenes opptak) |
| | | Transkripsjoner av foreldrenes videoopptak |
| | Intervju | Feltnotater |
| | | Videoopptak |
| | | Transkripsjoner av videoopptak |

En noe mer detaljert oversikt over materialets omfang presenteres i følgende tabell:

Tabell 2: Oversikt over datamaterialets omfang

| | Antall observasjonsbesøk og intervjuer | | | Lengde på opptak (timer:min:sek) | | |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------|-----------------|----------------------------------|----------|----------|
| | Bhg. Sol | Bhg. Måne | Totalt | Korteste | Lengste | Totalt |
| Observasjon i bhg. (uten videokamera) | 5 | 4 | 9 | | | |
| Observasjon i bhg. (med videokamera) | 5 | 6 | 11 | 00:32:13 | 01:02:29 | 07:35:12 |
| Observasjon/intervju i barnehage med medbrakte cd-er | 3 | 3 | 6 | 00:42:48 | 01:25:36 | 06:07:00 |
| Fokusgruppeintervjuer med barn i bhg. (stim. rec.) | 2 | 3 | 5 | 00:45:07 | 00:12:14 | 00:37:18 |
| Fokusgruppeintervjuer med ansatte i bhg. | 1 | 3 | 4 | 01:04:59 | 01:32:58 | 05:01:35 |
| Hjemmevideoer fra de respektive utvalgte 9 barnas hjem | 6 | 3 | 9 | 00:09:37 | 01:02:43 | 03:29:33 |
| Hjemmeintervju med respektive barn og foreldre (stim. rec.) | 4 | 3 | 7 ⁵⁵ | 01:02:31 | 01:21:07 | 07:51:32 |

De to barnehagene refereres til som henholdsvis barnehage Sol og barnehage Måne. Barna som ble observert var som sagt i alderen 1 til 5 år da observasjonsperioden startet. De ni barna som deltok i den delen av undersøkelsen hvor hjemmet var arena for utforskning av fonogrambruk var alle fra 4 til 5 ½ år gamle ved observasjonsperiodens start. Disse ni ble i første omgang beskrevet med en kode bestående henholdsvis av bokstavene S og M. Bokstavene refererte til hvilken av barnehagene barna var rekruttert fra. I tillegg ble det anvendt tre siffer for å skille barna fra hverandre. I den løpende avhandlingsteksten anvendes pseudonymer etter følgende system:

⁵⁵ To av familiene i undersøkelsen deltok kun med videoopptak gjennomført av foreldrene, og ikke i hjemmeintervju. Begge disse familiene var rekruttert fra barnehage Sol.

Tabell 3: Oversikt over barna

| Kode | Pseudonym | Alder |
|------|------------|--------|
| S001 | Andreas | 4 år |
| S002 | Johanne | 5 år |
| S003 | Mari | 5 ½ år |
| S004 | Emil | 4 år |
| S005 | Peder | 4 ½ år |
| S006 | Jennifer | 5 år |
| M007 | Marthe | 4 år |
| M008 | Hedda | 4 år |
| M009 | Frederikke | 5 ½ år |

Når det gjelder henvisninger til datamaterialet benyttes følgende forkortelser i avhandlingsteksten:

Tabell 4: Oversikt over forkortelser

| Forkortelse ved henvisning | Forklaring |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FS | Feltnotater fra tilstedeværelse i barnehage S . (Inneholder notater nedtegnet i forb. med observasjon, spontane samtaler (feltsamtaler) og refleksjonsnotater skrevet i etterkant av observasjoner og intervjuer.) |
| FM | Feltnotater fra tilstedeværelse i barnehage M . (Inneholder notater nedtegnet i forb. med observasjon, spontane samtaler (feltsamtaler) og refleksjonsnotater skrevet i etterkant av observasjoner og intervjuer.) |
| VOS (dd.mm), tt:mm:ss-tt:mm:ss | 1) VOS: Videoopptak, Observasjon, bhg. S 2) Dato: (dag og måned) 3) tt:mm:ss-tt:mm:ss viser til tidsspenn for sekvensen |
| VOM (dd.mm), tt:mm:ss-tt:mm:ss | 1) VOM: Videoopptak, Observasjon, bhg. M 2) Dato: (dag og måned) 3) tt:mm:ss-tt:mm:ss viser til tidsspenn for sekvensen |
| IAS, s. xx | 1) IAS: Intervju med Ansatte i barnehage S . 2) s. xx viser til sidetall i transkripsjonen |
| IAM I, s. xx IAM II, s. xx IAM III, s. xx | 1) IAM: Intervju med Ansatte i barnehage M . 2) Hhv I, II og III viser til respektive av de tre intervjuene 3) s. xx viser til sidetall i transkripsjonen |
| IBS, s. xx | I avhandlingen vises til kun ett slikt intervju, med følgende kode: 1) IBS: Intervju med B arn i barnehage S . 2) s. xx viser til sidetall i transkripsjonen |

| | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FH | Feltnotater fra Hjemmebesøk (Inneholder refleksjonsnotater nedtegnet i etterkant av overlevering av videokamera, samt etter intervju.) |
| HVS 000, tt:mm:ss- tt:mm:ss | 1) HVS: Hjemme- Video med barn fra bhg. S 2) 000: Tresifret kode viser til hvert enkelt barn, hhv 001-006. 3) tt:mm:ss-tt:mm:ss viser til tidsspenn for sekvensen |
| HVM 000, tt:mm:ss- tt:mm:ss | 1) HVM: Hjemme-Video med barn fra bhg. M 2) 000: Tresifret kode viser til det respektive barnets hjem, hhv 007-009 3) tt:mm:ss-tt:mm:ss viser til tidsspenn for sekvensen |
| HIS 000, s. xx | 1) HIS: Hjemme- Intervju med barn fra bhg. S 2) 000: Tresifret kode viser til hvert enkelt barn, hhv 001-006 3) s. xx viser til sidetall i transkripsjonen |
| HIM 000, s. xx | 1) HIM: Hjemme-Intervju med barn fra bhg. M 2) 000: Tresifret kode viser til hvert enkelt barn, hhv 007-009 3) s. xx viser til sidetall i transkripsjonen |

Datagenereringsprosessen startet med observasjoner i hver av barnehagene uten videokamera. Både i denne fasen og i den neste, hvor barns bruk av fonogrammer ble filmet, var fokus rettet mot naturlig forekommende musikkbruk og samtaler (jf. Milroy, 1987; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992). En tilnærming tilpasset musikkbruk fra barnelitteraturforskning (Simonsson, 2004) ble anvendt. Dette innebar at jeg satt med videokameraet i fanget og når et fonogram ble "satt på", filmet jeg hendelsen til den var over, avgrenset ved at musikken ble stoppet og ikke satt på igjen. Neste fase av datagenereringen besto i å bringe et tyvetalls cd-er med til de respektive barnehagene (for en full oversikt, se appendiks 5). Cd-ene var valgt med tanke på til sammen å inneholde et bredt spekter av sjangrer og at bildene på coverne skulle fortelle noe om det musikalske innholdet. Enkelte cd-er ble valgt som kontrast til dette, gjennom at coverne fortalte svært lite om innholdet. Barna fikk låne cd-ene ved at de ble lagt utover bordet eller gulvet på de små lekerommene i barnehagen. Videoopptak ble gjort på tilsvarende måte som beskrevet ovenfor.

I praksis viste det seg at det var nokså faste grupper av barn som lekte med cd-spillere. Intervjuene med barna i barnehagen ble gjennomført ved å samle barna som inngikk i de "naturlige" lekegruppene, og som dermed "naturlig" var med i de samme

videoopptakene. Videoopptakene ble vist dem og anvendt som utgangspunkt for intervjusamtalen. Fokusgruppeintervjuer ble gjennomført med de ansatte i barnehagene, men uten bruk av videoopptak.

De barna som i størst omfang deltok i bruk av cd-plater i barnehagen ble i tillegg plukket ut til å delta i den delen av undersøkelsen som foregikk i hjemmene. Observasjonene ble her gjennomført ved at et videokamera ble delt ut til hver av familiene. Foreldrene filmet barnas musikkbruk i løpet av én uke etter mine anvisninger (se appendiks 6). Jeg analyserte hver av de respektive familienes hjemmevideoer og deretter ble intervjuet med familien gjennomført. Her som i barneintervjuene gjennomført i barnehagen tok intervjusamtalene utgangspunkt i opptaket. Av de ni utvalgte familiene gjennomførte syv både foreldreassisterte videoopptak og hjemmeintervju, mens to kun gjennomførte foreldreassistert videoopptak.

Av hensyn til doktorgradsarbeidets omfang ble det valgt å anvende observasjon og intervjuer gjennomført med videokamera som hjelpemiddel som det primære materialet. Materialet som foreligger i form av feltnotater anvendes som supplement til informasjon som fremkommer i det primære materialet, men er ikke gjort til gjenstand for samme grundige analyse.

Mot slutten av intervjuene med de barnehageansatte ble de presentert for det samme utvalget cd-plater som barna hadde fått låne. Som takk for deltakelse i undersøkelsen fikk de velge én cd i hver av fokusgruppene, som barnehagene skulle få beholde. Intensjonen var at når de ansatte måtte samarbeide om å velge ut én cd, ville de i samtalene seg i mellom måtte argumentere for sine ønsker. Dette ble bevisstgjort for dem ved at de ble bedt om å "tenke høyt". Intervjusekvensene inneholder imidlertid lite konkret argumentasjon og denne delen av materialet er dermed heller ikke gjort til gjenstand for grundige analyser, slik som det primære materialet.⁵⁶ Tilsvarende som for feltnotatene, blir imidlertid informasjon som fremkommer i disse delene av intervjuene anvendt som supplement til det som fremkommer i det primære materialet. En siste del av datamaterialet som det refereres relativt lite til i avhandlingsteksten er fokusgruppeintervjuene med barna i barnehagene. I fokusgruppeintervjuene bekreftet barna ofte sin egen deltakelse i musikken gjennom å bevege seg på tilsvarende måter

⁵⁶ At argumentasjonen er lite konkret kan betraktes som et funn i seg selv. Dette vil jeg imidlertid ikke komme nærmere inn på her.

som i opptaket. De kommenterte videre gjerne det de så ved å le med på de samme stedene som de lo i opptaket eller med verbale utsagn som “det er morsomt”. Dette fungerte som verdifulle forsterkninger av det observerte og langt på vei som bekreftelser på mine preliminnære analyser av observasjonene. I ett slikt intervju ble det gitt særlig utdypende informasjon om leken som foregikk i opptaket. Dette intervjuet er gjort til gjenstand for en mer grundig analyse og det refereres til dette intervjuet i avhandlingsteksten (kode IBS).

6.3 Planleggingsfasen – utarbeiding av foreløpig design

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for prosessen fram mot et foreløpig design for feltarbeidet, herunder det å finne fokus for undersøkelsen, valg av teoretiske perspektiver og rekruttering av deltakere.

6.3.1 Å finne fokus

“Research designs are plans and the procedures for research that span the decisions from broad assumptions to detailed methods of data collection and analysis. This plan involves several decisions” skriver Creswell (2009, s. 3). Med en bred antakelse om at barn anvender fonogrammer i sine hverdager, at bruken oppleves som meningsfull for dem selv (jf. Rasmussen & Mikkelsen, 2008) og at barns bruk av fonogrammer sannsynligvis har stor betydning for barns musikalske tilknytninger og “smak” (Barrett, 2006), ønsket jeg å oppsøke barn i deres hverdagsliv, for å legge noe til allerede eksisterende kunnskaper om barns musikkbruk. I dette delkapitlet som dreier seg om feltarbeidets planleggingsfase, vil jeg gjøre nærmere rede for hvordan brede antakelser ble bearbeidet til konkrete utgangspunkter for den empiriske undersøkelsen.

6.3.2 Å kartlegge utgangspunkter - selvintervju

Widerberg (2001) løfter fram forskerens forforståelse i form av empiriske erfaringer som viktige for et forskningsprosjekts innfallsvinkler og design. Erlandson et al. (1993) påpeker på sin side fordeler ved å undersøke noe som “trigger” en når det gjelder et forskningsarbeids gjennomførbarhet. Han skriver at “[i]nterest, interest, interest!” bør være de tre kriteriene som følges gjennom hele prosjektet, også med hensyn til valg av problemstilling (ibid., s. 43). Forfatterne skriver videre:

Relevance, timeliness, feasibility, and other considerations are vital in the selection of of a research problem. However, the completion of a successful research project could be hindered if the researcher is not intrigued with the problem, despite its significance or feasibility (ibid.).

Når personlig interesse leder an mot problemstilling og forskningsspørsmål er det kanskje spesielt viktig med bevissthet rundt sine egne forforståelser og det man som forsker tar for gitt. Agar påpeker, som jeg har vært inne på, nødvendigheten av etnografers sensitivitet overfor “the biases they bring to it from their own cultures and personalities” (Agar, 1996, s. 92, se avhandlingens kapittel 5.2.1). Én strategi for bevisstgjøring som løftes fram av Widerberg, er minnearbeid. Bevisstgjøringene kan få konsekvenser både for fokus, design og tolkningsprosess (2001, s. 42-43).

Min forforståelse av tematikken barns bruk av fonogrammer innebar egne opplevelser med musikk, i tillegg til hvordan jeg hadde sett at barn bruker musikk på egenhånd. I en tidlig fase av doktorgradsarbeidet ble det viktig for mitt vedkommende å bevisstgjøre hvilke eller hva slags hendelser og fortellinger om barn og musikk jeg oppfattet som viktige og hvorfor. Sagt på en annen måte, det som for meg framsto som interessante og nysgjerrighetspirrende eksempler på barns musikkbruk kunne være med å stake ut kursen for de forestående reiser inn i både teori og empiri.

En av hendelsene jeg hentet fram i en slik minnearbeidsprosess dreide seg om et 6 år gammelt barn som brukte sangen “Tufsa danser” fra barne-tv til å bearbeide en vanskelig livserfaring, nemlig et dødsfall i hennes nære omgivelser.⁵⁷ Hendelsen kan betraktes som det Widerberg beskriver som en “spesifikk situasjon eller en hendelse med tilknytning til temaet” (2001, s. 41), i dette tilfellet temaet barns bruk av fonogrammer. I tråd med hennes beskrivelse av minnearbeidsmetode, skrev jeg ned minnet. Jeg forsøkte å være så konkret som mulig, gjengi detaljer og å bruke de ordene som ble brukt da situasjonen inntraff. Altså var det et mål å la være å analysere minnene på dette stadiet, selv om man, som Widerberg påpeker, dermed kan framstå som naiv, usympatisk og så videre (ibid., s. 40). Som hun videre framhever er det imidlertid situasjonen og relasjonene i situasjonene som havner i fokus i en slik nedtegning av minnet (ibid., s. 41).

⁵⁷ Sangen “Tufsa danser” finnes på cd-en *Jul i Blåfjell* (Columbia/Sony BMG Norway/NRK). Musikk: Geir Bøhren og Bent Åserud. Tekstforfatter: Gudny Hagen. Dette minnet og arbeidet med den førte til to publikasjoner som jeg vil vise til videre i teksten, henholdsvis Vestad (2008) og Vestad (2009).

Dette arbeidet bidro til å synliggjøre for meg selv at jeg oppfattet musikk som noe som kan ha stor betydning for barn i vanskelige livssituasjoner. Barn kan anvende musikk som en form for egenomsorg på eget initiativ. Samtidig ville denne spesifikke bruken i dette konkrete eksempelet sannsynligvis ikke funnet sted dersom barnet ikke hadde kjennskap til den bestemte sangen fra andre sammenhenger, som i tv-serien, på skolen og fra bruk av den tilhørende cd-en i barnets hjem (se også Vestad, 2008, 2009). Sammenhenger mellom barns egen bruk av musikk og omgivelsenes tilbud ble dermed skjøvet i forgrunnen. Samtidig som det på bakgrunn av dette ble vekket en interesse for å utforske hvorvidt det finnes tilsvarende eksempler på musikkbruk blant barn, ble det interessant å se nærmere på hvordan barn generelt beskjeftiger seg med musikk i sine hverdager. Forforståelsen innebar altså at hverdagslig musikkbruk både kunne være meningsfull i seg selv, i betydningen verd å engasjere seg i der og da, og samtidig at musikkbruk i hverdagssammenhenger kan danne grunnlag for svært betydningsfull bruk av musikk når situasjonen gjør at det er behov for det.

I mitt repertoar av minner rundt barns bruk av musikk, fantes også andre opplevelser som i større grad involverte voksnes holdninger til tematikken. Et eksempel var en barnehageansatts verbalt uttrykte forundring i forbindelse med oppsummering av en barnehagedag til meg som mor: En av de mannlige, nyansatte assistentene hadde tatt fram gitaren og sunget med barna. Et aspekt var de ansattes overraskelse over hvor interesserte barna var, et annet hvor flink assistenten var til å legge opp til at barna skulle være med og "tøysesynge". Et siste aspekt var de voksnes overraskelse over at *Beatles*-sanger – som var ment for voksne – også fenget barna. Dette eksempelet var fascinerende for meg fordi den voksnes utsagn tydeliggjorde mangelen på bruk barnehagens instrumenter med barna (gitarens vanlige plassering var høyt opp på vegg og pianoet ved avdelingen sto som regel låst). Det tydeliggjorde også mangelen på voksne som kunne ta instrumentene i bruk, i tillegg til voksenkulturens forutinntatthet med hensyn til hva slags musikk som "passer" for barn.

Dette eksempelet kan i likhet med det første oppfattes å dreie seg om mulighetsbetingelser for barns musikkbruk, og begge eksempler pirret samtidig nysgjerrigheten i retning av barns fascinasjon over musikk og hvordan de selv anvender den.

6.3.3 Valg av teoretisk bakteppe og verktøy

Jeg var altså både interessert i barns egen musikkbruk og meningsskapning og, på den andre siden, de voksnes regulering av barnas muligheter. I tillegg til hverdageksemlene ovenfor hadde min forforståelse av tematikken en teoretisk side. Det var kort vei mellom eksemplene som er referert ovenfor og for eksempel Campbells (2010) beskrivelser av barns deltakelse i musikk (se kapittel 2.4). Det var nærliggende å konstituere barnas musikkbruk som noe som foregår både med kropp og sinn (ibid.) og barn som helhetssansende individer (jf. Bjørkvold, 1980, 2005). Spesielt framsto følgende av Campbells utsagn som viktig: "For children, musical meaning is deeply related to function" (Campbell, 2010, s. 226, se også kapittel 1.4).

Det første av eksemplene ovenfor framsto som det rikeste og mest interessante av de to, og jeg valgte derfor å utforske dette videre. Jeg valgte videre å utforske det ved hjelp av affordansebegrepet (jf. DeNora, 2000). Dette viste seg å kunne sette det empiriske eksempelet i bevegelse, og utdype sider ved det (se også Vestad, 2008, 2009). Affordanseperspektivet anvendes dermed i avhandlingen som vitenskapsteoretisk ståsted og verktøy (jf. kapittel 4).

En slik pendling mellom teori og empiri som beskrives her, kan betegnes som *abduksjon*. Alvesson og Sköldbberg utdyper abduktive prosesser blant annet slik:

.... ett (ofta överraskande) enskilt fall tolkas med ett hypotetisk övergripande mönster, som, om det vore riktigt, förklarar fallet i fråga. Tolkningen bör sedan bestyrkas genom nya iakttagelser (nya fall) (1994, s. 42).

Crang og Cook (2007) påpeker at svært mye av kvalitativ forskning, herunder etnografisk, er abduktiv i den forstand at forskeren pendler mellom teori og empiri, og slik forskning er dermed verken teori- eller empiridrevet, men en form for kombinasjon, hvor man veksler mellom å anvende henholdsvis det teoretiske og det empiriske som drivkraft.

Valget om å anvende affordanseperspektivet som teoretisk bakteppe for en holistisk tilnærming til dagens musikalske barnekultur innebærer en avgrensning, i den forstand at et overordnet fokus holdes fast. Med Lilliestam (2009) kan dette fokuset beskrives som å interessere seg for hva barn gjør med musikk og hva musikken gjør for barna, noe som samtidig innebærer et premiss om at det er sammenhenger mellom disse to (jf. kapittel 1.4 og kapittel 4). Å holde fast et affordanseperspektiv, som dermed

nødvendigvis påvirker hva man “ser” og hvordan man tolker empirien, kan oppfattes å komme i konflikt med en åpen, holistisk tilnærming til feltet, hvor det etnografiske forskningsspørsmålet “hva skjer her?” fungerer som rettesnor. På den andre siden kan man i dette tilfellet anta at jeg som forsker uansett ville gått inn i arbeidet med en forforståelse knyttet til barns musikkbruk hvor musikkens affordanser var framtrædende. Dersom jeg ikke hadde gjort meg selv bevisst på dette, ville affordanseperspektivet kunne opptrådt som en form for “bias” (jf. Agar, 1996) i en beskrivelse av dagens musikalske barnekultur, heller enn et tydelig rammeverk. Å utforske og bevisstgjøre egne forforståelser, for så å bygge teorigrunnlag ut fra dette, tilbød mulighet til å kunne anvende forforståelsen som en ressurs i form av teoretisk rammeverk, selv om det vil være umulig å komme til en fullstendig forståelse av alle “biases” man har.⁵⁸

Valget av affordanser som teoretisk perspektiv avgrensner altså doktorgradsarbeidet og selve avgrensningen synes å innebære fordeler for doktorgradsarbeidets gjennomførbarhet. Også i observasjoner av barns bruk av fonogrammer kan beskrivelser favne bredt og gjøres på nærmest utallige måter. Å beskrive “alt” er umulig. Det vil alltid være noe som har unnsloppet ens oppmerksomhet eller som kan beskrives annerledes. Selv om det fortsatt vil være slik når affordanser velges som bakteppe, innebærer likevel avgrensningen en reduksjon av muligheter i positiv forstand.

I arbeidet med empirien har det vært et mål å unngå å låse seg til én bestemt oppfatning av affordanser i utgangspunktet. Det vil si, jeg gikk inn i feltet med en relativt åpen forståelse av hva affordanser konkret kunne være. Som følge av det som kan beskrives som abduktive prosesser gjennom hele doktorgradsarbeidet, har teori bidratt til forståelse av empirien og, motsatt vei, har empirien medført forskyvninger av hvordan affordansebegrepet avgrensnes og anvendes. Selv om det er det empiriske materialet som løftes fram i avhandlingens resultatdel, kan også affordansebegrepet det gjøres rede for i kapittel 4 betraktes delvis som et resultat av arbeidet med teori og empiri i en abduktiv prosess.

⁵⁸ Jf. Dyndahl (2006) vil det som sagt være umulig å stille seg utenfor diskursen for å betrakte den utenfra.

6.3.4 “Emergent design”

“By the time the researcher finds a rough focus for the study and begins looking for a site, a design is beginning to emerge”, skriver Erlandson et al. (1993, s. 73). På bakgrunn av fokuset gjort rede for i de foregående avsnittene begynte jeg å legge en plan for selve datagenereringsprosessen. Erlandson et al. skriver videre at den konvensjonelle forsker vanligvis etter kort tid kan avgjøre hva slags variant av konvensjonelt design eller kombinasjoner av design som bør anvendes, og at avgjørelsene vanligvis tas i forkant av datainnsamlingen. For den naturalistiske forskeren er situasjonen imidlertid noe annerledes:

The naturalistic researcher, however, recognizing the complexity of any human setting, goes into the setting with only as much design as he or she believes is faithful to the context and will help to answer questions about it. Like the descriptive linguist learning a new language from native speakers, the naturalistic researcher recognizes the complexity of the context and allows structure to build only as his or her understanding of that context and of the respondents’ construction of reality allows the design to emerge (ibid., s. 73).

Dette innebærer en fleksibilitet og åpenhet overfor forskningsobjektet, så vel som overfor hvordan det er mest hensiktsmessig å utforske feltet. Erlandson et al. understreker likevel at det til en viss grad bør foreligge et forskningsdesign også i naturalistiske studier: “Design in a naturalistic study takes great care to see that it is not imposed arbitrarily on the context and that it takes into consideration the full richness of the context” (ibid., s. 66). Dermed anvendes ens forforståelser og fokus til å lage et fleksibelt design, som kan endres i løpet av prosessen, blant annet for å kunne følge deltakernes “spor” (jf. Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009).

Å arbeide med empirien på en “grounded” og prosessorientert måte løftes også fram av Crang og Cook (2007). De anbefaler, beslektet med både emergent design og abduktive strategier, at en går bort fra en “three-stage read-then-do-then-write modell for academic research” (ibid., s. 2). Dette fordi de av bitter erfaring mener forskning som følger denne modellen “[is] almost bound to go ‘off the rails’ or just plain ‘wrong’” (ibid., s. 3). Dersom en heller er med på å “legge skinnene”, gjennom å forholde seg åpent til deltakernes fortellinger, kan for eksempel nye og kanskje mer relevante problemstillinger få vokse fram: “... it’s much more difficult to ‘go off the rails’ if you’re helping to lay them, piece by piece, with those involved in all stages of your project”, skriver de videre (ibid.). I den forbindelse argumenteres det i tillegg for at man bør

“refuse to believe that you should be able to state *exactly* what your research is about ... because this will change as the research proceeds” (ibid., s. 2).

Et emergent design som her er anvendt innebærer altså at forskeren har en plan for undersøkelsens design på forhånd, men at denne endres i takt med hva empirien tilbyr. Et slikt design innebærer videre ifølge både Erlandson et al. (1993) og Crang og Cook (2007) at problemstillingene bearbeides underveis og at nye tillates å vokse fram. Å gjøre rede for disse prosessene i sin helhet i avhandlingen ville føre for langt, og ville kanskje heller ikke være mulig. Derfor gjør jeg her rede for noen sentrale utgangspunkter, samt et sluttdesign, og jeg vil diskutere noen utfordringer og hendelser underveis som justerte kursen for designet. Jeg vil samtidig peke på og diskutere noen fordeler og ulemper ved designet som ble valgt og strategiene som ble anvendt.

6.3.5 Valg av arenaer

Jeg valgte å situere undersøkelsen i barnehage og hjem. Dette valget ble tatt med utgangspunkt i en mer strukturell tilnærming til barns hverdagsliv. Som del av en sosiologisk analyse drøfter Rasmussen (2001) tendenser som griper inn i barns konkrete liv. En av disse dreier seg om barndommens differensiering i “en række relativt adskilte og selvstændige, men alligevel forbundne *hverdagslivsarenaer*” (ibid., s. 35). Hjem og familie er ifølge Rasmussen én slik arena, barnehage og skole en annen, kameratskap en tredje, mediene en fjerde, fritidsaktiviteter en femte, nabolag og nærmiljø en sjette og forbruket en syvende. Han holder i tillegg muligheten åpen for at det kan være enda flere. Arenaene ses som ulike rammer for barns kamper og iscenesettelser. Rasmussens poeng er å påpeke hvor relativt differensiert og fragmentert barndommen har blitt, hvor institusjonalisert de fleste av arenaene er og hvor mange krav et differensiert hverdagsliv stiller. Han reiser videre spørsmålet om hvorvidt en kan snakke om at hver arena har *sin* barnekultur (ibid., s. 36).

Senere utdyper Rasmussen (2004) arenabegrepet med betegnelsen *stedsarena* og gjør dette på måter som gjør det relevant i forbindelse med en diskursanalytisk tilgang til musikkens affordanser (ibid., s. 44). For det første oppfatter han barn som aktører. For det andre påpeker han at selv om en arena først og fremst er et fysisk sted, er det også et sted for sosial utveksling og et sted hvor det foregår betydningstilskrivning. Han sammenlikner det som utfolder seg med romerske amfiteater, hvor gladiatorene

kjempet, og beskriver to aspekter ved hverdagslivsarenaers symbolske betydning: “at være ‘til skue’” og “at kæmpe” (ibid., s. 47).

I doktorgradsarbeidet er det kamper om musikkens mening som fokuseres. Flere arenaer enn hjem og barnehage kan være aktuelle i denne sammenhengen. Av hensyn til doktorgradsarbeidets omfang valgte jeg altså å konsentrere meg om de to arenaene hjem/familie og barnehage. Dette er to viktige arenaer i den forstand at de tidsmessig dekker størstedelen av ett- til fem-seksårige barns hverdagsliv. Gjennom observasjon og intervju med utgangspunkt i disse arenaene, antok jeg at jeg ville kunne få informasjon om andre arenaer, som for eksempel kameratskap og forbruk, som er arenaer som kan sies å til dels gripe over i de to valgte arenaene. En arena som fritidsaktiviteter antok jeg at jeg ville kunne få noe informasjon om gjennom intervjuene. Det viste seg imidlertid at også observasjoner i barnehage og hjem av for eksempel dansende barn, ga innblikk i fritidsaktiviteter som ballett og turn som regulerende for hvordan barna valgte å delta i musikken.

6.3.6 Rekruttering og utvalg av barnehager

Deltakerne i undersøkelsen ble med utgangspunkt i arenaene hjem/familie og barnehage valgt i flere omganger og ved hjelp av noe ulike strategier. I første omgang ble barnehagene rekruttert. Et elektronisk spørreskjema ble sendt ut til i overkant av ett hundre barnehager, som var samtlige barnehager innenfor et bestemt geografisk område (appendiks 2). Med tanke på datagenereringens gjennomførbarhet var rimelig geografisk nærhet et viktig kriterium (jf. Erlandson et al., 1993). Hensikten med spørreskjemaet var primært å rekruttere barnehager som kunne tenke seg å delta i den kvalitative delen av undersøkelsen, men det ble også lagt til noen spørsmål som kunne utdype barnehagers bruk av musikk generelt og fonogrammer spesielt. Dette var ment som bakgrunnsinformasjon for doktorgradsarbeidets kvalitative resultater. Imidlertid besvarte kun 14 barnehager undersøkelsen. En papirversjon av tilsvarende spørreskjema ble derfor sendt ut i etterkant, men selv om noen flere barnehager dermed responderte, gir ikke spørreskjemaundersøkelsen statistisk signifikante resultater. Den ble derfor lagt til side, og kun anvendt i rekrutteringsøyemed.

Av de 14 barnehagene som besvarte det elektroniske spørreskjemaet var fire aktuelle for den kvalitative delen av undersøkelsen. Disse hadde som et første kriterium svart at de var villige til eventuelt å delta. Videre svarte disse barnehagene at de hadde barn i

aldersgruppen tre til fem-seks år, og barna fikk lov til å anvende fonogrammer på egenhånd. Ingen av de fire barnehagene beskrev seg selv som å ha spesielt fokus på musikk eller med musikkpedagogiske formål. Det var altså i så henseende “vanlige” barnehageavdelinger, noe som ble valgt av hensyn til doktorgradsarbeidets mål om å undersøke hverdagsbruk av fonogrammer blant mennesker som ikke på forhånd uttrykker en særlig interesse for musikk.

I utgangspunktet planla jeg å gjennomføre den kvalitative delen av undersøkelsen ved én barnehage. De fire aktuelle barnehagene ble derfor rangert i en prioriteringsliste på grunnlag utvalgte kriterier. Et kriterium var bredde i utvalget både med hensyn til barn og ansatte. For det første ønsket jeg begge kjønn representert blant de eldste barna i barnehagen. Dette ble anvendt som utvalgskriterium også med tanke på å gjøre intervjuarbeidet mer gjennomførbart, siden de eldste barna i barnehagen kan antas å ha noe større verbalspråklig kompetanse enn de yngre.

Informasjon om sammensetning av barnegruppene ved de respektive barnehageavdelingene i form av kjønn og alder var tilgjengelig på kommunens nettsider (Barnehageportalen.no). I tillegg hadde barnehagene egne hjemmesider, med noe mer utfyllende informasjon. Så langt det var mulig på bakgrunn av den tilgjengelige informasjonen ble et kriterium om bredde og variasjon også anvendt i forhold til de ansattes kjønn og alder. Informasjon om barnehagens sammensetning med hensyn til barnas etnisitet var kun tilgjengelig gjennom besøk i barnehagen, mens informasjon om de voksnes etnisitet var tilgjengelig i form av bilder og navn på nettsidene for enkelte av barnehagene.

Jeg kontaktet og besøkte først den av barnehagene som var rangert øverst på listen. Etter et innledende besøk i barnehagen viste det seg imidlertid å være noe delte meninger blant de ansatte om hvorvidt det var interesse for å delta. Siden jeg allerede hadde lagt ned mye arbeid i spørreskjema, innhenting av svar og rangering av barnehager, valgte jeg å kontakte barnehage nummer to som sikkerhet, i tilfelle den første skulle velge å trekke seg. Skriftlig invitasjon til deltakelse i undersøkelsen, samt samtykkeerklæring (se appendiks 3) ble distribuert til foreldrene av henholdsvis avdelingsleder og styrer i de to barnehagene.

Det viste seg at begge barnehagene, både Sol og Måne, fullførte den kvalitative delen av undersøkelsen. I ettertid synes det svært fruktbart med hensyn til det genererte datamaterialet å ha fått innblikk i to nokså ulike barnehager, både med hensyn til organisering av barnehagehverdagene og sammensetning av henholdsvis barnegruppene og personalet. Å inkludere begge barnehagene ga videre en større bredde i materialet, hvor barnehage Sol bidro med størst bredde i barnegruppa, mens barnehage Måne hadde større bredde blant de ansatte, når det gjaldt kjønn og alder. Selv om bredde var et kriterium ved utvelgelse beskrives utvalget likevel best som bredde innenfor det normale. Det er altså snakk om maksimum variasjon, hvor en søker bredde, men samtidig ikke det ekstreme eller avvikende (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985).

Av hensyn til anonymisering av deltakerne vil jeg gi en nokså generell beskrivelse av de to barnehagene. Jeg vil ikke gjengi nøyktig alderssammensetning, sammensetning av kjønn eller etnisitet, verken når det gjelder barn eller voksne. Jeg vil heller ikke gjøre en sammenlikning av de to barnehagene til et hovedpoeng. I tråd med Denzin og Lincolns (2005a) krystallmetafor er målet en tykk beskrivelse av dagens musikalske barnekultur i utfoldelse, og hver av de respektive barnehagene, barnehageavdelingene, de tilstedeværende ansatte og barn bidrar til denne (så vel som foreldrene og barna i et hjemmeperspektiv). Siden avhandlingens formål er deskriptivt anvendes ikke en vertikal analysestrategi som hierarkiserer utsagn med beskrivelse av best mulig praksis for øyet. Målet med beskrivelsene er derimot å komme fram til en vifte av mulige måter å tenke på når det gjelder barns bruk av musikk generelt og fonogrammer spesielt (jf. Geertz, 1973, s. 30, sitert tidligere i kapitlet). Å kunne tilbakeføre hvert enkelt utsagn til en bestemt person eller barnehage er derfor ikke nødvendig. Selv om jeg ved henvisningene til datamaterialet likevel langt på vei gir dette til kjenne, er det totaliteten av utsagnene som er det viktige for doktorgradsarbeidet.

I barnehage Sol hadde jeg tilgang til én avdeling. Barnehagen kan beskrives som en nokså tradisjonell kommunal barnehage. Lokalene var nokså slitte og ganske trange, antallet barn tatt i betraktning. Personalet ivret og glødet for arbeidet sitt, men bar også preg av å være slitne. Ved avdelingen hvor observasjoner og intervjuer ble gjennomført arbeidet vanligvis tre kvinner i alderen ca. 35 til 55 år. Av dem var én førskolelærer og to var assistenter. Alle tre var etnisk norske, hadde flere års fartstid i barnehagen og var

vant til å arbeide sammen. Barnegruppa besto av ca. 18 barn i alderen 3-6 år. Av disse var omtrent en firedel ikke etnisk norske. Det var videre barn av begge kjønn blant barna i de to eldste årskullene ved avdelingen.

Barnehage Måne var også en kommunal barnehage, men av nyere dato. Lokalene var lyse og romslige og barnehagen ble drevet på en noe annen måte enn barnehage Sol. Stor flyt av barn og voksne mellom avdelingene var et av særpregene og barna ble ofte delt inn i mindre grupper på tvers av avdelingene. Noen av gruppene gikk for eksempel på tur mens andre ble igjen i barnehagen for andre aktiviteter. I begynnelsen gjorde dette det å gjennomføre observasjonene mer komplisert, fordi det var utfordrende å planlegge fra dag til dag når jeg skulle observere hvor og å følge noen av barna tettere enn andre. I barnehage Måne hadde jeg imidlertid tilgang til samtlige avdelinger og fellesarealer og jeg kunne dermed plassere meg slik at jeg ville høre om det ble spilt musikk ved en av avdelingene, og jeg kunne forflytte meg dit.

Personalet besto generelt av nokså unge mennesker, tidlig i 20- og i 30-årene. Det var generelt overvekt av kvinner, men også en liten håndfull menn blant assistentene. Variasjoner i alder og kjønn blant de ansatte, synes å bekrefte en forhåndsantakelse både om at hva slags musikk som er tilgjengelig i barnehagen og barnas musikkbruk reguleres av de voksnes interseksjonelle tilhørighet til kulturelle kategorier og subjektposisjoner (jf. Crenshaw, 1989; Jørgensen & Phillips, 1999; Knudsen, 2006). Datamaterialets totale bredde i utvalget av barnehageansatte gir med andre ord et nokså rikt bilde av sammenhenger mellom kulturelle kategorier og tilgjengelige fortolkningsrepertoarer for musikk, men det er samtidig overraskende stereotyp. De diskurspsykologiske tilgangene kritiseres som sagt for å overse at tilgjengelige fortolkningsrepertoarer varierer med hensyn til ulike subjektposisjoner (Jørgensen & Philips, 1999). I dette datamaterialet synes det tydelig at mennesker i ulike subjektposisjoner har ulike fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser tilgjengelig, samt at hierarkiseringer mellom simultant tilgjengelige fortolkningsrepertoarer sannsynligvis også påvirkes av subjektposisjon. Dette syntes å gjelde både med hensyn til subjektposisjoner som henholdsvis assistent, førskolelærer og styrer, men bruk og meningstilskrivelser syntes også å variere med hensyn til alder og kjønn. Likevel er det ikke her grunnlag for å si at det eksisterer henholdsvis mannlige og kvinnelige relasjoner til musikk, eller at musikkens affordanser er kjønnnet, verken i et

voksen- eller barneperspektiv. For å kunne diskutere en slik påstand må det gjøres et analytisk arbeid som faller utenfor denne avhandlingens rammer.

I tråd med avhandlingens teorigrunnlag som inneholder et performativitetsperspektiv på musikalsk barnekultur, ville det dessuten være nærliggende å oppfatte musikkbruk som en måte å "gjøre" kjønn på (jf. Butler, 2006; Smith, 2004, 2005; Widerberg, 2001). Med Frith (1996b) kan en si at det ikke bare dreier seg om homologier, altså at bestemte grupperinger av mennesker – som kvinner i en viss alder – hører på en bestemt type musikk, men også at det å lytte til denne musikken konstituerer dem som kvinner i denne aldersgruppen. Selv om kjønnsperspektivet ikke utforskes i dybden i avhandlingen er Friths poeng svært relevant for forskerblikket i forbindelse med utforskning av barns bruk av musikk. Dette fordi det åpner for at det ikke nødvendigvis er mest fruktbart å undersøke hva det er med den kulturelle kategorien barn som gjør at barn hører på den musikken de hører på, men at man undersøker på hvilke måter barnemusikken anvendes til å konstituere barn som gruppe og bestemte grupper av barn innenfor denne, i tillegg til mer generelle konstitueringer av forestillinger om barndom, med tilhørende subjektposisjoner. Det dreier seg altså om to gjensidig avhengige forklaringsmodeller, som på et individnivå kan fungere både i form av at "jeg er meg og derfor hører jeg på denne musikken" (en homologi-tankegang) og "jeg hører på denne musikken og ved det blir jeg og opprettholder jeg meg selv" (en tankegang i konstituerende retning).

Barnegruppen i barnehage Måne besto i all hovedsak av barn som kan beskrives som etnisk skandinaviske middelklassebarn, og var slik sett mer homogen enn barnegruppen jeg observerte i barnehage Sol. I likhet med barnehage Sol var det barn av begge kjønn i barnehagens to eldste årskull.

6.3.7 Utvalg av enkeltbarn og familier

Jeg ønsket å inkludere arenaen hjem og familie i feltarbeidet blant annet fordi det å være forelder innebærer en annen relasjon til barnet enn for de barnehageansatte. Jeg antok derfor at mennesker i subjektposisjonen "forelder" ville ha andre fortolkningsrepertoarer tilgjengelig og også ville hierarkisere de eventuelt sammenfallende fortolkningsrepertoarene annerledes enn ansatte i barnehagene. Jeg antok videre at barna i kraft av å innta henholdsvis subjektposisjonen som "barn i barnehage" og "sønn"/"datter" ville trekke på ulike fortolkningsrepertoarer i sin

musikkbruk. Sagt på en annen måte, ville de to arenaene utgjøre ulike mulighetsfelter, som til sammen ville vise et mer totalt sett av muligheter og begrensninger for barns musikalske hverdager. I tillegg til å gi et bredere perspektiv på barns musikalske hverdager, ville det kunne være interessant å se nærmere på likheter og forskjeller mellom de to arenaene, samt hva som skjer når barna bærer med seg diskurser om musikk fra én arena til den andre. Dette på bakgrunn av en oppfatning av arenaene som steder hvor kamper om betydninger foregår (jf. Rasmussen, 2001, 2004). Ved å gjøre en triangulering i form av å ta to arenaer med i undersøkelsen vil en først og fremst få en større bredde, som får fram flere sider i krystallen og en tykkere beskrivelse (jf. Denzin & Lincoln, 2005a, 2005b, 2011; Richardson, 2000, 2005).

Som nevnt, ble i alt ni barn valgt ut til hjemmeobservasjon og -intervju. Syv av disse gjennomførte både observasjon og intervju, mens to kun gjennomførte observasjonsdelen. Begge kjønn er representert i dette utvalget og barna er fra fire til fem og et halvt år gamle. Familiene som ble valgt til hjemmeobservasjoner og hjemmeintervju ble plukket ut på bakgrunn av hvilke barn som i størst grad anvendte fonogrammer i barnehagen. Som ved rekruttering av barnehager er det altså anvendt en form for *purposive sampling* (jf. Bailey, 2007; Erlandsson et al., 1993) som innebærer at en velger kasus, deltakere eller situasjoner, som er rike på informasjon. Intensitet er altså et kriterium, forstått av Bailey som: "Selecting information-rich cases that manifest the phenomenon intensely, but not extremely" (2007, s. 65).

Når det gjelder valg av deltakere til hjemmeobservasjoner og -intervjuer er et interessant poeng at denne utvalgsstrategien bidro til å snevre inn utvalget. Selv om jeg hadde valgt den ene av barnehagene på bakgrunn av bredde i barnegruppa med hensyn til etnisitet, var samtlige av barna som i størst grad anvendte cd-spillere etnisk skandinaviske, alle med minst én etnisk norsk forelder. Dette er et interessant funn i seg selv, men årsakene til dette, faller det utenfor doktorgradsarbeidets rammer å si noe inngående om. Jeg vil likevel knytte en kort kommentar til dette funnet.

Det ble ikke observert at barn som ikke var etnisk skandinaviske ble ertet eller plaget av de andre barna, men i forbindelse med at en liten gruppe barn lekte til cd-en *Jul i Blåfjell* overhørte jeg en diskusjon blant noen av barna om hvem som kunne få være med på leken. Et av barna foreslo å spørre en jente med ikke-skandinavisk kulturell bakgrunn. Et annet av barna argumenterte imot forslaget ved å påpeke at den omtalte jenta ikke

“kunne Blåfjell”, og hun ble dermed ikke spurt (FS). Dette reiser noen spørsmål om hva barn må kunne, i form av barnekulturell kompetanse, for å få lov til å være med på leken og for å bli integrert i barnegruppen. I dette tilfellet var det snakk om en felles referanseramme i form av barne-tv, som det gikk fram av andre deler av datamaterialet at jenta ikke pleide å se på (FS). I et par opptak er denne jenta imidlertid alene på barnehagens “dukkeom” og danser til musikk. Fra kassen med utkleddingstøy har hun tatt på seg et sidt skjørt og glinsende “sjal”. Hun spoler på cd-spillere til hun finner musikk som går i raskt tempo. I samtalen med meg gir hun uttrykk for at bra musikk er musikk man kan danse til. Hennes dansebevegelser er annerledes enn de andre observerte barnas og det var utfordrende for meg som observatør å finne knagger å henge hennes musikkbruk på. Muligens var det en liknende mangel på relevante kulturelle koder og referanserammer som gjorde at ingen av de andre barna ble med på leken? Et annet spørsmål er hva det gjør med barn når de opplever at egen musikkbruk og -kultur ikke bekreftes, når man for eksempel er den eneste med en bestemt kulturell bakgrunn. I ettertid ser jeg at det hadde vært interessant å se nærmere på tematikken dette lille eksempelet gir opphav til å diskutere. Både utvalgs- og analysestrategiene bidro imidlertid at det ikke ble løftet fram og prioritert.

Av hensyn til anonymisering av deltakerne vil jeg ikke gi noen detaljert beskrivelse av hver av de ni familiene som deltok i undersøkelsen. Der det er relevant for analysene vil søsken og andre familierelasjoner nevnes fortløpende. Generelt kan en i tillegg til det som allerede er sagt om barnas etnisitet beskrive familiene som middelklassefamilier, noen kanskje nærmere en øvre middelklasse, både økonomisk og sosialt.

6.4 I felt

I denne delen av kapitlet vil jeg gjøre rede for strategier anvendt i selve genereringen av datamaterialet. Jeg tar utgangspunkt i henholdsvis observasjon og intervju. I delkapitlet som omhandler deltakende observasjon vil jeg gjøre rede for hvordan observatørrollen ble tilpasset doktorgradsarbeidet og det empiriske feltet. Videre vil jeg spesifisere denne strategien for datagenerering som *deltids* deltakende observasjon, samt gjøre rede for forskningsspørsmålene som ble stilt i observasjonsfasen. I delkapitlet som omhandler intervju vil jeg gjøre rede for strategier som ble anvendt i forbindelse med å generere verbale data, nærmere bestemt fokusgruppeintervju og *stimulated recall*.

6.4.1 *Deltakende observasjon*

I tråd med avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål som dreier seg om både å se nærmere på den musikalske barnekulturen i utfoldelse, tilgjengelige fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser, samt subjektposisjoner tilgjengelige for barn og voksne, var det for det første interessant å observere barns musikkbruk mest mulig slik den foregår uten forskeren til stede. For det andre var det interessant og fruktbart å trigge deltakernes tilgjengelige fortolkningsrepertoarer ved å introdusere cd-plater utvalgt av forskeren, og se nærmere på hvordan disse ble tatt i bruk og snakket om, henholdsvis av barn og voksne. Deltakende observasjon syntes fruktbart i disse sammenhengene.

Ifølge Hammersley og Atkinson (2007) kan kjennetegn ved etnografi (eller *feltforskning* som anvendes som begrep i den norske oversettelsen (Hammersley & Atkinson, 2004)) beskrives som å involvere

the researcher participating, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, and/or asking questions through informal and formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact, gathering whatever data are available to throw light on the issues that are the emerging focus of inquiry (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3).

Bailey beskriver observasjon slik:

Observing functions as a major form of data collection for field research. Whereas obtaining members' accounts about activities within a setting through interviews and interactions is fundamental to field research, so too is seeing with one's own eyes. Of course, because researchers cannot always see everything in a setting, determine what is important to notice, and know the meanings of what they have observed, even their firsthand accounts of observations will be partial and filtered (2007, s. 79).

Å se med egne øyne er altså et hovedmål ved observasjon, selv om informasjonen som samles inn ved observasjon heller ikke gir et helt komplett bilde.

Fangen (2004) utdyper rollen som deltakende observatør i form av å “delta i den sosiale samhandlingen, men ikke i de miljøspesifikke aktivitetene” (ibid., s. 103). Som eksempel nevner hun at man som forsker på toppidrettsutøvere vil være til stede på treninger, småprate og så videre, men ikke være utøver selv. Det er et ideal at ens tilstedeværelse ikke skal være ubehagelig for de deltakende. Fangen framhever en *utførende innstilling* som innebærer at man deltar i kommunikasjon og samhandling med dem man vil forstå. Likevel er ikke målet å “go native”. Hun oppsummerer ved å understreke følgende: En

erfaringsnær tilnærming forutsetter at man kommer nær og er i samhandling og dialog med dem man vil forstå, og baseres på at man studerer i et samfunn eller en gruppe (ibid.). (Se også Geertz, 1973, s. 22.)

I praksis innebærer rollen som deltakende observatør at man må gjøre tilpasninger i forhold til formålet med undersøkelsen, miljøet man observerer i og deltakerne. “Vanligvis må du tilpasse din deltagelse til det miljøet du studerer, ved at du delvis deltar i handlinger utover småprat også”, skriver Fangen (2004, s. 103). I hennes undersøkelse av nynazister var det nok mer utfordrende å “gli inn”, og samtidig sette grenser for hvilke handlinger hun valgte å delta i, enn i doktorgradsarbeidets utforskning av musikalsk barnekultur. Likevel var det grenseganger som måtte trekkes opp også i forbindelse med deltakelse i barnehagenes hverdagsliv. Fangen nyanserer sin rolle ved å beskrive den som *delvis* deltakende observatør. Dette er en beskrivelse som også favner min deltakelse i barnehagene. Jeg var til stede, småpratet med barn og voksne, og hjalp tidvis til med å hente fargeblyanter og puslespill fra hyllene, puslet med barna dersom de henvendte seg til meg og hjalp ved et par anledninger til ved påkledning av utetøy når det følte naturlig. Likevel gikk jeg ikke inn i en formell assistentrolle. Å gå inn i en assistentrolle ble i utgangspunktet vurdert som et alternativt design, noe som ville gitt meg en mer kjent, definert rolle i forhold til barna. Dette alternativet ble valgt bort fordi assistentrollen kunne komme i konflikt med å holde oppmerksomheten rettet mot barnas musikkbruk. Det var imidlertid innimellom utfordrende å ha en rolle som barna ikke i utgangspunktet kjente til. De fleste barna trodde jeg arbeidet i barnehagen, noe jeg i utgangspunktet forklarte dem at jeg ikke gjorde. Men dersom jeg skulle forklare rollen min fullt ut, så ville jeg ha måttet bruke mye tid å krefter på dette (Thagaard, 2009). Jeg opplevde også at det var en utfordring med hensyn til å gli inn i miljøet at barna, slik Thagaard beskriver det, ikke “gav” meg den rollen jeg “valgte” (ibid., s. 73). Ganske raskt justerte jeg derfor rollen min til en assistent-liknende rolle, som et kompromiss.

En rolle som delvis deltakende observatør i en assistent-liknende rolle krevde en bevissthet om balanse med hensyn til hva jeg som utenforstående hadde mandat til å bidra med overfor barna og, på den andre siden, det å være en ansvarlig voksen som svarte på barnas initiativ. Konkret innebar dette at jeg måtte være forsiktig med å hente ting fra hyllene (legoklosser, puslespill, tegnesaker og så videre) når barna henvendte

seg til meg, og først forsikre meg om at det var tillatt for barna å gjøre nettopp den aktiviteten de ønsket akkurat da. Jeg måtte stadig minne barna om at jeg ikke kunne bestemme noe i barnehagen, men dersom barnet spurte en annen voksen og fikk lov, kunne jeg være behjelpelig med å hente det barnet ønsket.

Det hendte at barna henvendte seg til meg og ønsket at jeg skulle delta i for eksempel perling, pusling og å spille spill. Særlig gjaldt dette i barnehage Sol. I begynnelsen av observasjonsperiodene var det å gjøre ulike bordaktiviteter med barna en fin mulighet til å bli kjent med dem og etablere kontakt. Å skape et tillitsfullt forhold mellom barn og forsker, løftes av Eide og Winger (2003) fram som viktig for et intervju vellykkethet.⁵⁹ Å skape trygghet og tillit synes også å være viktig i forbindelse med observasjon. Imidlertid valgte jeg selv å ikke ta initiativ til slike felles aktiviteter, siden jeg i størst mulig grad ønsket å observere barnas hverdager slik den utfoldet seg når jeg ikke var til stede.

Mens jeg deltok i bordaktiviteter med barna var det nødvendig å registrere andre samtaler og hendelser i rommet, så vel som i tilstøtende rom ved de respektive avdelingene. Et etisk dilemma tilknyttet dette var for eksempel å bryte av en samtale eller brått avslutte et brettspill med et barn, for å gå til rommet ved siden av for å observere fonogrambruk. Av og til hendte det derfor at jeg gikk glipp av noen minutters observasjon av fonogrambruk, for på en høflig måte, som ivaretok barnet, å kunne avslutte en aktivitet jeg deltok i. Et annet etisk dilemma var at det i observasjonsperioden flere ganger hendte at jeg var eneste voksen på et av de mindre rommene i barnehagen, hvor barna pleide å leke mer for seg selv, gjerne med døren lukket inn til resten av avdelingen. I noen situasjoner oppsto det krangler mellom barna, og av og til begynte de regelrett å slåss. Siden jeg var en utenforstående, i den forstand at jeg ikke var ansatt i barnehagen, hadde jeg ikke noen formell posisjon til å gripe inn. Imidlertid valgte jeg som sagt å tolke min forskerrolle som også å innebære en generell rolle som ansvarlig voksen overfor barna, og jeg oppfattet det dermed nærmest som en

⁵⁹ Eide og Winger (2003) påpeker at dersom man tar opp intervju samtaler med videokamera har man mulighet til å vurdere sitt eget samspill, for å bli bevisst på egne kvalifikasjoner. I doktorgradsarbeidet ble håndholdt kamera anvendt på grunn av dets fleksibilitet. Dermed har jeg ikke opptak av meg selv som deltaker i observasjon og intervju utover det auditive. En vurdering av samspill mellom deltakerne og meg, og hvordan dette påvirket datamaterialet, ble derfor gjort fortløpende. Dersom barna syntes å føle seg beklemt, veldig sjenert eller på andre måter syntes å oppfatte forskerens tilstedeværelse som ubehagelig (jf. Fangen, 2004) respekterte jeg dette, ved å la barna være i fred eller å dreie samtalen inn på andre områder.

selvfølge for eksempel å avverge skader, forsøke å avslutte voldsomme krangler eller trøste barn som slo seg på andre måter. Imidlertid så jeg det ikke som min oppgave å føre større, nærmest ideologiske diskusjoner med barna på disse punktene. Der dette var nødvendig ble barnehagenes personale kontaktet, slik at de kunne ordne opp på måter som var konsistente med barnehagenes pedagogiske mål og arbeidsmåter.

Selv om deltakende observasjon var utgangspunktet kunne min rolle tidvis nærmest beskrives som *ikke-deltakende* observatør (Fangen, 2004, s. 106-108). Innimellom så det ut til at barna nærmest glemte at jeg var der. Slike sekvenser ga rike eksempler på barns musikkbruk og var rike på barnas naturlig forekommende samtaler (Milroy, 1987; Wetherell & Potter, 1992). Både når det gjaldt barnas måter å bruke musikk på og deres fortolkningsrepertoarer for musikk var slike sekvenser en viktig datakilde.

6.4.2 Deltids deltakende observasjon

Når det gjaldt observasjonsperiodens omfang i respektive barnehagene var deltakerne med på å “legge skinnene” (jf. Crang & Cook, 2007). Noen av de ansatte, særlig i den ene av barnehagene, fryktet at deltakelse ville ta for mye tid og fokus i en ellers svært hektisk barnehagehverdag. Vi kom derfor sammen fram til en begrensning med hensyn til hvor mange observasjonsbesøk som kunne gjennomføres. En begrensning av det tidsmessige omfanget av generering av data i barnas hjem syntes også nødvendig. Barnefamilier har det generelt travelt og det å ha en forsker på besøk over tid vil av mange muligens oppfattes som en belastning.⁶⁰ Informasjon og samtykkeerklæring ble justert etter de første møtene med henholdsvis avdelingsleder i barnehage Sol og styrer i barnehage Måne. Dermed kunne jeg justere tilstedeværelse i barnehagen og ta hensyn til hva barnehagen mente det ville vær mulig å gjennomføre.

Nok et moment jeg tok hensyn til i designet var at selv om avdelingsleder og styrer gikk “god” for meg ved å distribuere informasjon og samtykkeerklæring til foreldrene, ville ikke foreldrene ha møtt meg før de eventuelt samtykket til deltakelse. Det var derfor viktig å gjøre deltakelse både gjennomførbart og trygt for deltakerne, samt å formidle

⁶⁰ I en tidlig fase av doktorgradsarbeidet vurderte jeg å rekruttere barn/familier først, for i større grad å ha mulighet til å rekruttere mennesker som var villige til å la seg følge over lengre tid. Dette designet hadde imidlertid en klar ulempe i at dersom jeg også skulle observere barna i deres respektive barnehager, måtte jeg observere i like mange barnehager som det antallet barn/familier jeg rekrutterte. Det ville heller ikke være noen garanti for at barnehagene samtykket i å delta.

dette i informasjonsbrevet.⁶¹ I den ene barnehagen samtykket samtlige foreldre og ansatte. I den andre, hvor jeg kun observerte én avdeling, ble samtykke ikke mottatt fra to familier. Jeg valgte likevel å gjennomføre undersøkelsen ved denne avdelingen, men unnlot å filme barna hvis foreldre ikke hadde samtykket.

Fordi jeg ikke var til stede kontinuerlig verken i barnehagene eller i barnas hjem, kan observasjonene beskrives som *deltids deltakende observasjon* (Fangen, 2004, s. 92-94). På grunn av noe begrenset tilgjengelighet til barnehagene valgte jeg tidspunkter for observasjon strategisk med hensyn til sannsynlighet for fonogrambruk. I barnehage Sol var jeg til stede ved én avdeling to bestemte dager i uken. Dagene ble valgt både på bakgrunn av at tidspunktene passet for barnehagen og at formiddagene disse to dagene var satt av til at barna kunne finne på aktiviteter selv. Ifølge personalet var det da fonogrambruken (her i form av cd) var hyppigst.

I den andre barnehagen mente styrer det ville være mest hensiktsmessig å observere ved samtlige avdelinger, og dermed innhente samtykkeerklæringer fra samtlige av barnehagens foreldre og ansatte, fordi barna svært ofte kunne velge selv hvilken avdeling de ville være på. Observasjonsperioden ble organisert slik at jeg observerte noen flere dager i uken over et færre antall uker. Også i sistnevnte barnehage observerte jeg på morgen og formiddag, fordi personalet også i denne barnehagen antok at fonogrambruken da var hyppigere, blant annet siden barna generelt sett var mest ute på ettermiddagene.

Det var selvfølgelig unntak med hensyn til tidspunkter for når fonogrambruk foregikk. Det hendte både at det ikke foregikk fonogrambruk ved besøk i barnehagen og at fonogrambruk foregikk når jeg ikke var til stede. En ulempe ved et design som innebærer deltids deltakende observasjon er at man fra én side sett ikke får tilgang til

⁶¹ Å gjøre det trygt for foreldre å la barna delta i undersøkelsen innebar, i tillegg til aidentifisering og konfidensialitet, trygg lagring av datamaterialet. Som nevnt, synes en del av bekymringene for barns bruk av medier å være knyttet til måtene barna opptrer på, inspirert av sine idoler (se kapittel 1.3.5 og 3.2.5). Å filme barns bruk av fonogrammer kunne potensielt inneholde hendelser hvor barn framstilte seg selv på måter som av foreldrene ville kunne oppfattes som uheldig, sett i forhold til det mange oppfatter som barndommens minkende uskyld. I perioden da deltakerne ble rekruttert var også manglende datasikkerhet i fokus. Avisoppslag gjorde det klart hvor enkelt det var å *hacke* og dermed stjele antatt sikker informasjon fra for eksempel banker, for så å stjele kundenes oppsparte midler. På enkelte av barnehagene sine nettsider lå informasjon om nettsikkerhet med hensyn til å legge ut private bilder av barna på nett. En sensitivitet overfor disse bekymringene syntes derfor nødvendig for å øke sjansene for å rekruttere deltakere til undersøkelsen. For å minimere en potensiell risiko valgte jeg derfor å lagre videomaterialet på bærbar pc uten tilknytning til internett, noe det også ble informert om i invitasjonen.

helheten. Materialet inneholder ikke observasjoner av samtlige forekomster av fonogrambruk i løpet av en sammenhengende periode, og favner ikke eksakte mål på verken forekomst eller forholdet mellom mengde tid hvor fonogrammer var henholdsvis i bruk og ikke i bruk. Dette var imidlertid heller ikke doktorgradsarbeidets hensikt.

6.4.3 Observasjon ved hjelp av hjemmevideo

Observasjonene i hver av de ni utvalgte barnas hjem ble gjennomført på en noe annen måte. For å redusere min tilstedeværelse hjemme hos deltakerne og samtidig sikre generering av relevant datamateriale fikk hver av familiene utdelt et videokamera. Denne strategien for generering av datamateriale er inspirert av forskning med barn som involverer fotografering (Rasmussen, 1999). I forbindelse med doktorgradsarbeidet filmet foreldrene barns bruk av fonogrammer over en periode på ca. én uke (for observasjonsguide for foreldre, se appendiks 6). Dette ga innblikk i andre sider ved barns fonogrambruk, så vel som bruksmåter og hva slags musikk som ble anvendt, enn den delen av undersøkelsen som ble gjennomført i barnehagen.

En fordel med denne strategien for datagenerering er at en sparer tid ved å slippe å selv være til stede i familienes hjem. Det kan videre føles enklere for deltakerne å takke ja til å delta i undersøkelsen når man ikke behøver å forplikte seg til å ha forskeren til stede i eget hjem over så vidt lang tid. En ulempe kan være at man som forsker ikke får tilgang til øyeblikket, men kun en reduksjon av det i form av et opptak (jf. Walsh et al., 2007, se for øvrig om bruk av video i kapittel 6.4.4). I og med at jeg kunne få utdypende informasjon gjennom intervjuene i etterkant, oppveies likevel denne ulempen av fordelene ved tilnærmingen. Når det gjelder omfanget av foreldrenes opptak er det ikke slik at videotapen nødvendigvis inneholder samtlige hendelser med musikk som barnet er involvert i løpet av den aktuelle uken. Metoden ble testet ut i min egen familie før den ble anvendt i doktorgradsarbeidet og det er svært utfordrende å få med alt. I og med at barn i fire- til fem-seksårsalderen gjerne har mulighet til å lytte til musikk på egenhånd uten foreldrenes hjelp, må en følge svært godt med for å oppdage alle situasjonene. Et annet moment er at foreldre har andre gjøremål i hjemmet og ikke alltid kan løpe fra for å filme. Likevel gir videoopptakene en form for "insider"-blikk som er verdifullt og, i likhet med videoopptakene fra barnehagen, er det ikke avhandlingens mål å gi nøyaktig informasjon om antall og tid når det gjelder barnas totale musikkbruk.

6.4.4 *Forskningsspørsmål i observasjonsfasen*

“The aim in the pre-fieldwork phase, and one of the tasks in the early stages of data collection, is to turn the foreshadowed problems into a set of questions to which an answer could be given”, skriver Hammersley og Atkinson (2007, s. 24). Inspirert av Campbell (2010) var et utgangspunkt for forskningsspørsmål relatert til hvordan barn anvender fonogrammer i sine hverdager “hva skjer musikalsk sett her?” Samtidig som både Erlandson et al. (1993) og Crang og Cook (2007) understreker at problemstillinger innenfor et *emergent* design får lov til å vokse fram, påpeker Hammersley og Atkinson at “the nature of the setting or settings chosen for study” spiller en betydelig rolle for utviklingen av forskningsspørsmål (2007, s. 28).

Svært tidlig i datainnsamlingsprosessen, i fasen som besto av deltakende observasjon i barnehagene, ble forskningsspørsmålet vedrørende hva som musikalsk sett skjer her (jf. Campbell, 2010) spisset til: “Hvem gjør hva, når, hvor, hvordan og hvorfor?” Dette spørsmålet ble også anvendt i planleggingen av videoopptak i de utvalgte barnas respektive hjem og i en første analyse av samtlige videoopptak. Dette spørsmålet er teoretisk sett både inspirert av en naturalistisk tilnærming (jf. Erlandson et al., 1993) og en etnografisk orientert tilnærming som innebærer å se nærmere på hvordan fenomener “gjøres” (jf. Fangen, 2004; Smith, 1987, 2004, 2005; Widerberg, 2001). Spørsmålet ble valgt fordi det syntes å kunne få fram vesentlige sider ved nettopp musikalsk barnekultur i utfoldelse. Dette konkrete forskningsspørsmålet er en presisering av et overordnet spørsmål om hvordan *barnemusikk* som sjanger gjøres, orientert mot hvordan barn tar fonogrammer i bruk og hvilke affordanser som konstitueres både av barn og voksne (se kapittel 1.3.3).

Samtidig ble spørsmålene “Hva gjør barna med musikk?” og “Hva gjør musikk med barna?” anvendt som klangbunn for spørsmålet ovenfor, noe som ivaretar avhandlingens affordanseperspektiv på musikk.

6.4.5 *“Stimulated recall” og fokusgruppeintervju*

Selv om datamaterialet er generert ved hjelp av etnografiske og naturalistiske tilnærminger, hadde jeg i utgangspunktet også en diskursanalytisk og -teoretisk interesse. Som jeg var inne på innebærer dette at jeg ønsket å få tak i *deltakernes* fortolkningsrepertoarer. Det vil si at det ble viktig å få deltakerne til å fortelle mest mulig fritt, slik det understrekes generelt i forbindelse med intervju som kvalitativ

metode (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009). En strategi for dette var å forsøke å unngå å legge for mange føringer i spørsmålene jeg stilte.

Gjennom å stille konkrete spørsmål vil man uunngåelig iscenesette og gjøre tilgjengelig bestemte diskurser om barns bruk av fonogrammer ved tema- og ordvalg. I sin diskusjon av en kort introduksjonstekst fra et spørreskjema rettet mot unge andregenerasjonsinnvandrere, påpeker Fink (2003) at det allerede ligger en forståelse og en posisjonering av andregenerasjonsinnvandrere i spørreskjemaet.

Introduksjonsteksten lyder: "*Jeg vil nu høre lidt om sprog og din tilknytning til dine forældres hjemland og kultur*" (ibid., s. 8). På bakgrunn av en diskursanalytisk tilnærming til denne teksten skriver Fink at

.... det lille tekstudsnit, præsenterer en diskurs, omkring en forskellighed hos respondenterne i den pågældende undersøgelse. Dette skal ses i relation til, at disse respondenter, dels kan være født og opvokset i Danmark, dels at de kan føle sig som danske selv om en redegørelse for deres sprog, forældres hjemland og kultur kunne kategorisere dem anderledes. Man kan sige, at tekstudsnittet italesætter respondenterne som forskellige fra etnisk danskere – og herfra er det oplagt at forvente, at denne italesættelse kan genfindes i det datamateriale, spørgeskemaet har produceret (ibid., s. 10).

På liknende måter vil spørsmål som stilles til deltakerne i intervjuer om barns bruk av fonogrammer bære i seg forutsetninger (diskursive mulighetsbetingelser) for svar som dreier seg om musikkens affordanser, samt posisjoneringer av barn generelt og i relasjon til musikk spesielt. Dette vil videre gjelde dersom jeg som intervjuer gjenforteller en situasjon og deretter ber deltakerne fortelle fritt om denne. Gjennom min fortelling vil jeg, selv om jeg forsøker å være nøytral, ha iscenesatt diskurser som jeg sannsynligvis vil finne igjen i deltakernes svar. Det er altså en fare for at gjennom forskerens diskurser reproduseres gjennom forskningen uten at man er klar over det.

Én måte å møte denne utfordringen på er å være bevisst åpen for deltakernes perspektiver (jf. Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009). En annen som ble anvendt i tillegg var å anvende video-assistert *stimulated recall* (Haglund, 2003; Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009). Som jeg var inne på tidligere i kapitlet, ble videoopptak av deltakernes musikkbruk spilt av under intervjuene med barna i barnehagene og i intervjuene med barn og foreldre, og deltakerne ble invitert til å fortelle om det vi så. Selv om det var jeg som forsker som valgte ut videoklippene, på bakgrunn av hva jeg oppfattet som rike og interessante eller på den andre siden helt ordinære eksempler på barns musikkbruk,

ville det på denne måten være deltakerne som brakte verbaliseringer og tematikk på banen, og dermed også fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser og subjektposisjoner. Deretter kunne jeg følge opp deltakernes verbale utsagn i form av utdypende spørsmål.

Selv om intervjuene i utgangspunktet kan beskrives som semistrukturerte (Kvale, 1997), ble det gjort en del tilpasninger underveis som trakk intervjuguiden i retning av en grov skisse for tematikk jeg ønsket å dekke (se intervjuguide i appendiks 4). Den første invitasjonen til å fortelle om videoklippet ble formulert som en oppfordring for eksempel: "Fortell om det vi ser her!". Denne framgangsmåten fikk fram mange rike beskrivelser. Deltakernes større og mindre fortellinger ble fulgt opp med improviserte oppfølgingsspørsmål som fulgte opp deltakernes "spor". Dette ledet hvert av intervjuene i nokså ulike retninger, og det er dermed utfordrende å sammenlikne dem direkte. Framgangsmåten imøtekommer imidlertid målet om å en dekke en bredde i mulige tilgjengelige fortolkningsrepertoarer i barnas omgivelser. Det er samtidig ikke slik at intervjuene ikke inneholder noen overlappende fortolkningsrepertoarer. Som sagt ble valget om å avslutte genereringen av data tatt da materialet syntes å være "mettet", i den forstand at nye intervjuer ikke lenger la til særlig mye ny informasjon (Erlandson et al., 1993).

I en del tilfeller syntes imidlertid en oppfordring om å fortelle fritt å være uvant for deltakerne, både for barn og voksne. Dette resulterte i at svarene ble svært korte og inneholdt forholdsvis lite informasjon. Jeg forsøkte da å oppfordre til beskrivelser på andre, brede måter, som ved spørsmål som "hva er det som skjer her?" eller "hva er det du/barnet gjør her?" Enkelte ganger spurte deltakerne om hva jeg helst ville vite noe om. Alt etter situasjonen ble dette besvart enten med invitasjonens overordnede problemstilling, nemlig at jeg ønsket å vite mer om hvordan barn bruker musikk i sine hverdager, eller jeg formulerte utdypningene av spørsmålene ut fra de konkrete videoutdragene vi så på. I tilfeller hvor det var vanskelig å få fortellinger som fløt ubesværet på bakgrunn av videoutdragene fungerte oppfordringer som "kan du fortelle litt om hva som skjer av musikkbruk i denne familien/barnehagen?" godt som innledende spørsmål for å åpne for deltakernes egne fortellinger.

Etter hvert fant jeg at å be deltakerne assosiere ut fra noen nøkkelbegreper kunne fungere godt. Et sett med nøkkelbegreper som ble anvendt var "barn, musikk,

opplevelse" (se appendiks 4). I intervjuer med barn som deltakere ble spørsmålet "kan du vise meg?" hyppig anvendt. Det kunne være både konkrete cd-plater, lekefigurer eller steder å lytte til musikk på, i tillegg til måter å delta i musikken på. Intervjuguiden endte dermed som en rekke mulige innfallsvinkler til den overordnede tematikken, innfallsvinkler som jeg valgte fra i de ulike intervjuene, alt etter hva som til enhver tid så ut til å fungerte best. I denne delen av arbeidet forsøkte jeg å være både målrettet og samtidig fleksibel (jf. Eide & Winger, 2003), og forsøkte både i intervjuer med voksne og barn å arbeide etter det Eide og Winger framhever som et ideal for den gode barneintervjuer: "å ha målet klart for seg, samtidig som hun er lydhør overfor barna" (ibid., 141).

Et etisk dilemma som måtte håndteres i forbindelse med bruk av *stimulated recall*, hadde med konfidensialitet å gjøre. "Konfidensialitet består i at informasjon begrenses til dem som er autorisert til å ha tilgang til den", skriver Fossheim (2009, s. 1). I løpet av observasjonsperioden oppsto en form for konfidensialitet mellom barna og meg, som blant annet innebar at barna anvendte inventaret i de ulike rommene i barnehagen på andre måter enn det som var tillatt, uten at jeg grep inn, og at barna sannsynligvis dermed oppfattet at jeg stilltiende samtykket. Jeg ble oppmerksom på dette først ved at et av barna sto oppå et lekebord i et av barnehagens små lekerom da en av de ansatte kom inn. På bakgrunn av bordets rolle i leken oppfattet jeg barnets anvendelse som i orden. Av den ansatte fikk imidlertid barnet streng beskjed om at det ikke var lov å stå på bordet og barnet ble bedt om å gå ned. Jeg ønsket å unngå å stille barna i ubehagelige situasjoner ved å vise de voksne videoutdrag, som potensielt kunne vise handlinger som ikke var tillatt i barnehagen, men som jeg som tilstedeværende voksen stilltiende hadde tillatt, uten å være klar over at reglene var annerledes. I forbindelse med hjemmevideoene artet dette seg annerledes, siden det var foreldrene som filmet og barn og foreldre i fellesskap hadde fått kameraet overlevert. Ved overleveringen fikk barna prøve å filme ting som hadde med musikk å gjøre i hjemmet og jeg forklarte at jeg ville se på opptaket de og foreldrene hadde laget i etterkant.

Nok en strategi for å få tilgang til deltakernes fortolkningsrepertoarer og hierarkiseringer av dem var å designe en del av datainnsamlingen som en form for fokusgruppeintervju. Halkier (2007) beskriver fokusgruppeintervjuer som "en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraksjon omkring et emne, som

forskeren har bestemt” (ibid., s. 11). I doktorgradsarbeidet avgjorde jeg som forsker at gruppeinteraksjon skulle foregå med konkrete cd-plater og/eller videoopptak av deltakerne som utgangspunkt. Videre beskriver Halkier fokusgrupper som spesielt godt egnet til å produsere data om “mønstre i innholdsmessige betydninger i gruppers beretninger, vurderinger og forhandlinger” (Halkier, 2007, s. 13). Hun utdyper dette slik: “Man får noget at vide om, hvad det er, en gruppe af mennesker kan blive enige om (eller det modsatte!) på alle mulige emner” (ibid.). Halkier knytter videre fokusgruppeintervjuer til potensielle muligheter for at deltakerne i deres interaksjon med hverandre uttrykker tause eller tatt-for-gitte repertoarer for betydningsdannelse (ibid.). Dette korresponderer godt med doktorgradsarbeidets intensjon om nettopp å løfte fram det som i en kultur tas for gitt.

I barnehagene ble fokusgruppeintervjuene med barna som sagt gjennomført med barnegruppen som var med i de respektive opptakene, hvilket betød tre til fem barn per intervju. I tillegg var det planlagt fokusgruppeintervjuer ut fra cd-ene jeg hadde med til barnehagen som barna fikk låne. I praksis viste det seg imidlertid at selv om jeg stilte noen spørsmål fungerte disse “intervjuene” best som observasjoner, siden barna umiddelbart begynte å samtale om cd-ene seg i mellom, satte dem på og brukte dem i ulike typer lek og til ulike former for deltakelse i musikken. Dermed er disse delene av materialet kategorisert under observasjoner i kapitlets innledende oversikt over datamaterialet.

Fokusgruppeintervjuene med de ansatte i barnehagene ble gjennomført i de ansattes arbeidstid. Sammensetningen av fokusgruppene ble gjort i samråd med barnehagepersonalet. Ved barnehage Sol besto gruppen av de tre ansatte som vanligvis arbeidet ved avdelingen der datagenerering ble gjennomført. Dette var altså to assistenter og en førskolelærer. Ved barnehage Måne valgte jeg på bakgrunn av observasjonene ut hvilke av de ansatte jeg ønsket å intervjuer. En av førskolelærerne satte opp et forslag med hensyn til hvem som kunne intervjues samtidig, sett i forhold til ivaretagelse av barnegruppene i den tiden de respektive intervjuene foregikk. Sammensetningen ble slik:

Tabell 5: Oversikt over fokusgruppeintervjuer med de ansatte i barnehagene

| Fokusgruppe-intervjuer | Sol (Kode: IAS) | Måne 1 (Kode: IAM I) | Måne 2 (Kode: IAM II) | Måne 3 (Kode: IAM III) |
|------------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Assistent | 2 | | 1 | 2 |
| Førskolelærer | 1 | 2 | | 1 |
| Styrer | | | 1 | |
| Antall totalt | 3 | 2 | 2 | 3 |

Det er i utgangspunktet ingen fordel at to av intervjuene ble gjort med kun to personer, og det kan diskuteres om det kan kalles en gruppe. Særlig der gruppen var sammensatt av styrer og en assistent var jeg på forhånd bekymret for maktforholdene i gruppen (IAM II). En årsak til at jeg likevel bestemte meg for å forsøke var at denne assistenten syntes å ha god greie på musikk og jeg oppfattet at styrer generelt sett hadde stor respekt for ham. Dette viste seg i intervjuet å føre til informasjonsrike samtaler mellom de to, hvor deres perspektiver beriket hverandre i selve intervjusituasjonen. I det andre intervjuet med to deltakere (IAM I), var deltakerne avdelingsledere ved hver sin avdeling. Dette innebar et nokså jevnbyrdig forhold mellom de to, og også her besto intervjuet for en stor del av egendrevet diskusjon mellom deltakerne. Det mest dynamiske og kontrastfylte intervjuet var det som ble gjennomført med én førskolelærer og to assistenter i barnehage Måne, alle fra hver sin avdeling (IAM III). Her ble det diskutert heftig og ulike og til dels motstridende synspunkter kom tydelig fram. Det siste intervjuet, med tre deltakere som arbeidet ved samme avdeling i barnehage Sol (IAS), bar i større grad preg av at de tre deltakerne var vant til å snakke med hverandre. Diskusjonene var ikke så skarpe, noe som muligens skyldtes at deltakerne var nokså samkjørte på forhånd. Likevel ga intervjuet fyldig informasjon, som også utdypet sider ved barnas lek på verdifulle måter i et fortolkningsrepertoar-perspektiv.

Når det gjelder forholdet mellom observasjoner og intervjuer kan en på én måte si at intervjuene liknet mer på semistrukturerte gruppeintervjuer, som i større grad innebærer “accounts *about* action” enn “accounts *in* action” (Halkier, 2007, s. 12), altså at deltakerne i størst grad forteller *om* hendelser som involverer barn og fonogrammer. På den andre siden kan man med en performativ innfallsvinkel si at *fortellingene* om hendelsene er konstituerende. Det vil si, fortellingene slik de konstrueres under intervjuene, konstituerer musikalsk barnekultur og musikkens affordanser. De skapende og opprettholdende utsagnene kan dermed betraktes som handlinger og dermed som noe som er “*in action*”. Det gruppen samarbeider om er å tilskrive barns fonogrambruk mening.

En kan videre kritisere begrepet *stimulated recall* for å signalisere at man ved hjelp av for eksempel video forventer at deltakerne skal gjengi det som faktisk foregikk i situasjonen da musikkbruken ble tatt opp. På bakgrunn av avhandlingens teorigrunnlag vil deltakernes meningstilskrivninger i ettertid aldri kunne være objektive gjengivelser av situasjonenes “essens”, men være konstruksjoner og konstitueringer av mening som er tilgjengelige for deltakerne i intervjusituasjonen. Videoopptakene anvendes således som et hjelpemiddel til å “trigge” deltakernes fortolkningsrepertoarer.

6.4.6 Bruk av video

“Ved at observere praksis ved hjelp af video bliver det muligt at dokumentere faktiske hændelser og støtte hukommelsen”, skriver Rønholt et al. (2003, s. 15). På bakgrunn av blant annet Campbell (2010) og Bjørkvolds (1980, 2005) beskrivelser av barn og musikk i ulike sammenhenger, syntes det i utgangspunktet formålstjenlig å generere data ved hjelp av videokamera, siden en slik tilnærming muliggjør et større fokus på kroppslige handlinger og uttrykk, i tillegg til det verbale (Rønholt et al., 2003).

I doktorgradsarbeidet brukte jeg et lite håndholdt kamera med vendbar skjerm. Dette ga mulighet til å sitte med kameraet på fanget mens jeg gjorde opptak, slik at ansiktet ikke var dekket av kameraet. Dermed kunne jeg enklere både observere med det blotte øye, snu hodet for å orientere meg med hensyn til hendelser i andre deler av rommet enn den kameraet fanget inn og eventuelt også snakke med barna som henvendte seg til meg under filmingen.

Ved at jeg startet filmingen når et fonogram ble "satt på" (jf. Simonsson, 2004) ble videomaterialet avgrenset til hendelser hvor fonogrammer var i bruk. En ulempe ved dette var at opptakter til fonogrambruk ikke er inkludert i videomaterialet. Dette var et av de mange valgene jeg tok, og det ble i forbindelse med observasjon i barnehagene kompensert med feltnotater som kan si noe om foranledningene for fonogrambruk, og i noen tilfeller hva som hendte i etterkant. I forbindelse med videoopptakene gjort av foreldrene, ble de oppfordret til å fortelle mens de filmet, om hvordan musikkbruken kom i stand. Videre kunne jeg få utdypende informasjonen i forbindelse med intervjuene.

Andre fordeler ved å anvende videokamera som hjelpemiddel er ifølge Walsh et al. at video "can reveal the unnoticed details of everyday life" (2007, s. 45). Selv om forskeren følger intenst med på det som observeres og noterer ivrig vil man gå glipp av noe. "Most places where researchers study children are fast moving and complex. Trying to catch and record everything is impossible", skriver de (ibid.). Videoopptak innebærer mulighet til å se hendelser gjentatte ganger, se dem i "slow motion" og man kan sette avspillingen på pause, noe som er en fordel i analysefasen. Videre kan video fange det subtile som er vanskelig å sette ord på i feltnotater. Ved hjelp av video kan man dessuten gå tilbake til materialet og se det i "real time", noe som også gjør at video skiller seg fra feltnotater (ibid.).

Videoopptak kan imidlertid også innebære utfordringer. En av disse er det Walsh et al. beskriver som "the power of images" (2007, s. 47), som innebærer at audiovisuelle opptak kan skape en illusjon av å være til stede. En fare er nærmere bestemt at man tror at det man ser på videoopptaket også er *alt* det som skjedde i den aktuelle sammenhengen. Også når man viser videoopptak i ulike sammenhenger bør man være oppmerksom på at video er et sterkt virkemiddel, påpeker de. Som eksempel nevnes at de har overhørt mennesker uttale seg "confidently and apparently knowledgeably" om andre kulturer etter kun å ha sett en del av et opptak én gang (ibid., s. 48).

Videoopptaket bør betraktes som en reduksjon av virkeligheten, blant annet fordi konteksten mangler. Walsh et al. løfter fram følgende betraktning:

The fullness of the moment lies in the sensuality of the experience of the here-and-now. That feeling is missing when you are looking at a tape or a transcript because your ongoing experience is not of the here-and-now of the interactional record but of your own context (D'Amato, personal communication, 1990 i Walsh et al., 2007, s. 47).

“Making a record come alive is a creative act”, skriver forfatterne videre (Walsh et al., 2007, s. 47). Dermed kan det være en fordel som forsker å ha vært til stede da opptaket ble gjort, slik at assosiasjonene man gjør for å bringe situasjonen til live for seg selv i analysefasen er basert på minner fra tilstedeværelse i den faktiske situasjonen, altså da opptakene ble gjort. Ettersom tiden går vil imidlertid minnene endre seg og man oppfatter kanskje andre ting som mer interessante enn dem man i utgangspunktet lot seg fascinere av. Dette vil påvirke hvordan opptaket gjøres levende i minnet. Å “holde fast” virkeligheten på én bestemt måte vil dermed ikke være mulig. Feltnotater, refleksjonsnotater og videoopptak har for dette doktorgradsarbeidets vedkommende vist seg å være fruktbare med hensyn til å kunne gå tilbake og se hendelser på nytt og å opprettholde fascinasjonen over eksempler på barns musikkbruk og de voksnes bidrag til den musikalske barnekulturen.

6.5 Den avsluttende analyseprosessen

6.5.1 Analyse i alle deler av feltarbeidet

Widerberg (2001) påpeker at man ofte ikke på forhånd vet helt sikkert hva slags analyse temaet og datamaterialet vil åpne for, men at en stor del likevel er bestemt på forhånd. Analyseprosessen har allerede startet når man velger problemfelt og problemstilling, velger arena for å gjennomføre datagenerering, og når man gjør strategiske valg underveis i feltarbeidet. Heller ikke transkripsjonen av datamaterialet er en nøytral prosess. Opptak av observasjoner og intervjuer ble transkribert, noe som er en overordnet etnografisk orientert strategi for å klargjøre materialet for en avsluttende analyse. Transkripsjoner av naturlig forekommende samtaler i forbindelse med observasjon og transkripsjoner av intervjuene ble holdt på et leksikalt nivå, et valg som korresponderer med intensjonen om å ta utgangspunkt i rik språkbruk og metaforer for å identifisere fortolkningsrepertoarer (jf. Milroy, 1987; Wetherell & Potter, 1992). I tillegg ble det utarbeidet et analyseskjema for observasjonene (appendiks 7). Dette fungerte som en del av analyseprosessen i seg selv og som en hjelp til å sortere og navigere i videomaterialet. Selve videoopptakene ble anvendt aktivt gjennom hele prosessen. I tillegg besto materialet som det tidligere er gjort rede for av feltnotater, inkludert refleksjonsnotater skrevet i forbindelse med observasjoner og intervjuer. Refleksjonsnotatene var gode hjelpemidler i den avsluttende analysen, og nedtegninger

av mine tanker rundt det som nettopp var observert eller samtalt om var førsteinntrykk som bidro til en nærhet til det empiriske. At jeg hadde “fanget” dette ved å skrive det ned, ga frihet til å innta en større distanse i senere stadier av analyseprosessen. Til sammen utgjorde de ulike delene et rikt materiale.

6.5.2 Forholdet mellom observasjon, naturlig forekommende samtaler og intervju

En utfordring i analyseprosessen var forholdet mellom data innsamlet ved hjelp av observasjon og data innsamlet ved intervju. Å anvende flere tilganger i forbindelse med datagenerering bidrar til avhandlingens reliabilitet og validitet (Denzin & Lincoln, 2005a). Et spørsmål jeg måtte forholde meg til var om jeg skulle sette én type datamateriale i forgrunnen som mitt primære materiale. Dette av hensyn til doktorgradsarbeidets omfang og gjennomførbarhet. Med bakgrunn i en krystall-metafor (Denzin & Lincoln, 2005a, 2011; Richardson, 2000, 2005), valgte jeg i utgangspunktet å betrakte de ulike tilgangene til barns bruk av fonogrammer, og dermed de ulike delene av datamaterialet, som til sammen kunne få fram ulike sider i en krystall. Dette innebar at de ulike tilnærmingene til feltet ble oppfattet som tilnærmet likeverdige, og at de hver især og til sammen ga ulike og verdifulle innblikk i hvordan musikalsk barnekultur utfolder seg og hvordan musikkens mening konstitueres.

Samtidig valgte jeg gjennom analyseprosessen å skyve ulike deler av materialet i forgrunnen etter tur, som et systematiserende grep i arbeidet. Dette medførte at materialet er lest og “vendt” flere ganger (Fangen, 2004; Hammersley & Atkinson, 2007). I den første fasen av analysen ble observasjonene og etnografiske analysestrategier skjøvet i forgrunnen. Én strategi gikk her ut på å gripe fatt i eksempler som fremsto som rike på informasjon eller som syntes særlig betydningsfulle for deltakerne (*critical events*, jf. Bailey, 2007).

Hammersley og Atkinson skriver:

The initial task in analysing qualitative data is to find some concepts that help us to make sense of what is going on in the case or cases documented by the data. Often we will not be sure why what is happening is happening, and sometimes we may not even understand what is going on (2007, s. 162).

Dette er en beskrivelse som favner doktorgradsarbeidets analyseprosess i den begynnende avslutningsfasen. Å finne begreper som kunne bidra til å beskrive hva som foregår i datamaterialet, ble foruten å støtte seg til *critical events* og et helhetsblikk på

materialet, basert på avhandlingens teorigrunnlag. DeNora (2000) løfter fram musikk, individ og situasjon som sentrale størrelser når hun diskuterer musikkens affordanser (jf. kapittel 4), mens Campbell (2010) framhever barns deltakelse. Når det gjelder individ-perspektivet valgte jeg med Smith (1987, 2004, 2005) ikke å la avhandlingen handle om individene, men å se fortolkningsrepertoarer som er tilgjengelige i barnas omgivelser, altså i dagens musikalske barnekultur, i et individperspektiv. Gjennom sitt forfatterskap kritiserer Smith diskursanalytiske forskningsbidrag for i for stor grad å gjenspeile de store diskursene, og å unnlate å si noe om hvordan diskursene virker på individnivå (se for eksempel Smith, 2005). Derfor tar hun utgangspunkt i menneskers *embodied knowledge* i sin forskning. Én måte å gjøre dette på er å fokusere på tilgjengelige fortolkningsrepertoarer, som nettopp viser diskurs som ressurser mennesker anvender i sine hverdager (jf. Wetherell & Potter, 1992). Selv om materialet og analysene tar utgangspunkt i individene er imidlertid ikke individene eller det individuelle en analysekategori. Hva barna gjør med musikk på individnivå og sammen i gruppe er derimot en av analysekategoriene som ble valgt. Barns deltakelse i musikken danner dermed utgangspunkt for kapittel 9.

En annen størrelse i DeNoras (2000) diskusjon av musikkens affordanser er *situasjonen* musikkbruken foregår i. En lyttesituasjon kan beskrives på flere måter, for eksempel både ut fra individenes behov i den konkrete lyttesituasjonen og hva slags situasjon det er snakk om i et hverdagslivsperspektiv. Den mest konkrete av disse to er hverdagslivssituasjon. Dette ble dermed valgt som en analysekategori nummer to, og danner utgangspunkt for kapittel 8. Dette speiler avhandlingens mål om å si noe om hvordan musikkbruk foregår nettopp i barns hverdagsliv. Musikk, den tredje størrelsen i DeNoras (2000) diskusjon av affordanser, inngår i alle deler av datamaterialet og i samtlige analyser. Jeg har imidlertid valgt ikke å la musikken være en egen analysekategori. All musikk som anvendes av barn i datamaterialet lar jeg derimot her konstituere sjangeren barnemusikk. Det faller utenfor doktorgradsarbeidets rammer å analysere musikken inngående i form av tradisjonelle analyseformer. Jeg anvender i stedet relevante analyseenheter sett fra deltakernes perspektiver (jf. kapittel 4.4.3), og lar disse inngå i analysene underveis.

Som utgangspunkt for kapittel 7 er analysekategorien *artefakter og rom for musikk*. Wetherell og Potter (1992) beskriver deres forskningsprosjekts *pre-text* i form av

historiske og sosiale forutsetninger for deltakernes fortolkningsrepertoarer i et etnisk raseperspektiv. Forutsetninger for barns musikkbruk er rommene musikkbruken foregår i og hvilke musikalske objekter som er til stede. Dette danner utgangspunkt for beskrivelser av barns musikkbruk i det første analyse- og resultatkapitlet.

Underliggende i alle tre kapitler er et fokus på fortolkningsrepertoarer for musikk, noe som følger opp avhandlingens problemstilling. Fortolkningsrepertoarene skrives fram på bakgrunn av barns musikkbruk, sett henholdsvis fra perspektivene artefakter og rom, hverdagslivssituasjoner og barns deltakelse i musikk. Analysekategoriene fortolkningsrepertoarer for musikk og subjektposisjoner tilgjengelig for barn og voksne danner imidlertid i tillegg utgangspunkt for den avsluttende diskusjonen i kapitlene 10, 11 og 12. Ved å vende materialet nok en gang med disse som utgangspunkt, framkom flere fortolkningsrepertoarer enn de som var identifisert ved hjelp av de tre første analysekategoriene. Den avsluttende diskusjonen er dermed en kombinasjon av et eget analysekapittel, med fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som utgangspunkt, og en avsluttende diskusjon, hvor disse sidene i krystallen musikalsk barnekultur løftes fram tydeligere enn de andre (jf. Denzin & Lincoln, 2005a, 2011; Richardson, 2000, 2005). Denne siste kategorien kan en knytte tilbake til DeNoras (2000) påpekning av situasjon som et viktig element i affordanseperspektiv. Fortolkningsrepertoarene som stilles opp i avhandlingen sier både noe om hvilke fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som er tilgjengelige og dermed også noe om den kulturelle situasjonen barns musikkbruk foregår innenfor.

Tilbake til den konkrete analyseprosessen var det slik at samtidig som den gikk *fra* observasjonene *til* mine tolkninger av disse og videre til deltakernes verbale uttalelser, gikk prosessen også den motsatte veien. Jeg lot dermed verbaliseringer gjort i intervjuer og naturlig forekommende samtaler, lede meg tilbake inn i videoobservasjonene, slik at disse kunne ses på nytt i lys av ny informasjon fra deltakerne. Denne prosessen var svært tidkrevende, men ga samtidig mulighet til å ivareta og å løfte fram både observasjonsmaterialet og intervjumaterialet, voksenstemmene og barnestemmene.

6.5.3 Fortolkningsrepertoarer i observasjon

Tidligere i kapitlet var jeg inne på utfordringene rundt det å stille spørsmål som åpner for deltakernes fortolkningsrepertoarer og ikke bekrefter forskerens egne uten at man som forsker er klar over det. En utfordring som gikk forut for dette var det å få tilgang til

deltakernes meningstilskrivelser ved hjelp av observasjon, særlig der det var få naturlig forekommende samtaler å støtte seg til. I forbindelse med kvalitative forskningsintervjuer beskriver Kvale og Brinkmann (2009) den ferdige fortellingen om et utforsket felt som en samproduksjon mellom deltaker og intervjuer. I forbindelse med fortolkningsrepertoarer kan man kanskje si at en fordel med intervjuer er at deltakernes meningstilskrivelser er tilgjengelige som nettopp verbaliseringer deltakerne selv gjør. Et dilemma knyttet til observasjoner og fortolkningsrepertoarer i forlengelsen av dette, er om det i det hele tatt er mulig å gjøre en observasjon fra den observertes ståsted, i betydningen uten å la sine egne fortolkningsrepertoarer overskygge deltakernes (jf. Jørgensen & Phillips, 1999). Mine feltnotater inneholder for eksempel *mine* beskrivelser i form av konkrete verbaliseringer. Jeg trekker dermed på *mine* fortolkningsrepertoarer når jeg tilskriver musikken mening nærmest på vegne av deltakeren, og det er også mine verbaliseringer knyttet til det observerte som presenteres i avhandlingen. Det samme vil gjelde transkripsjonene av delene av observasjonsmaterialet som ikke inneholder deltakernes verbaliseringer.

Fra én side sett kan en anta at ens egen kulturelle situerthet og innforståthet bidrar til at man som forsker trekker på tilsvarende fortolkningsrepertoarer som deltakerne. Jeg som individ vil for eksempel være innvevd i mange av de samme diskursene som dem. På den andre siden, dersom man tar på alvor at ens kulturelt tilvante tolkningsmåter og beskrivelser overskygger andre muligheter, bør man reflektere nærmere over hvilke begreper man som forsker faktisk anvender. Et poeng er at man som forsker har en annen subjektposisjon enn deltakerne, og at ens egne fortolkningsrepertoarer på grunnlag av denne kan skille seg fra deltakernes (jf. Jørgensen & Phillips, 1999). Å transkribere og analysere observasjoner innebar derfor en usikkerhet med hensyn til om mine beskrivelser var dekkende for deltakernes opplevelse av mening i de respektive situasjonene. Å synliggjøre det-tatt-for-gitte betydde å bevege seg i grenseland mellom det enhver ville oppfatte i en situasjon, og det å avsløre det som tas for gitt som kan føles fremmed når det løftes fram i lyset. I denne fasen av analysearbeidet var det som om ord og begreper mistet sine tilvante betydninger og det ble utfordrende å opprettholde faste punkter for en analyse. Ethvert forsøk på å "fange" observasjoner med begreper ble som i en refleks destabilisert ved hjelp av en tanke om kontingens i fortolkningen; det kan være slik, men det kan også være annerledes. Begrepene smuldret på en måte bort.

Wetherell og Potter påpeker i forbindelse med verbaliseringer at etnografisk forståelse aldri kan ekskluderes fra forskning:

Ethnographic understanding can never be entirely eliminated from research. At its most basic, an analyst has to have a basic comprehension of what the words in a language mean to make sense of a text or transcript. For example, in our discussion of Jones's account of 'Islander' crime we were treating a range of central terms and assumptions in his discourse as problematic. Yet, at the same time, we could not have got the analysis started without a familiarity with basic words like 'and' and 'the'. We also needed to have some conception of what a world is like with streets and aircraft, what sort of things crime can be and so on. In addition, we needed some basic knowledge of the sorts of activities that people do, things like compliments and blamings, and even knowledge that people are entities that do activities in the first place.

None of this means that we cannot start to make *any* of these things problematic by making them a focus for analysis. Indeed, at times the process of analysis is largely based around critically interrogating one's own taken-for-granted assumptions and expectations (1992, s. 102-103).

Man må altså ta noe for gitt for i det hele tatt å begynne å forstå, både i hverdagsliv og i analyse. Når jeg beskriver det barn gjorde til musikk, som "å leke", "danse" eller "syng", anvender jeg begreper som allerede er kjente i kulturen, og trekker dermed på kulturelt etablerte fortolkningsrepertoarer. Men jeg må samtidig trekke begrepene i tvil og problematisere dem. Begrepene blir dermed omtrentlige når det gjelder å beskrive hva barn gjør,⁶² og observasjonene må dermed beskrives mer utførlig enn signalbegrepene. I avhandlingen beskrives det betegneren viser til i form av tykk beskrivelse (Bailey, 2007; Denzin & Lincoln, 2005a, 2011; Fangen, 2004; Geertz, 1973). Dette er dermed anvendt som en strategi for å finne en balansegang mellom å holde på noen begreper og å trekke dem i tvil.

Ved å trekke linjen tilbake til fortolkningsrepertoarenes tilknytning til *common sense* vil jeg i det videre oppsummere den pragmatiske løsningen som ble valgt på dilemmaet som her er diskutert. Når et begrep synes så vanlig at man tar det for gitt, kan det oppfattes som en *commonplace* i diskursen (jf. Billig, 1996). Slike kan sies å ha en

⁶² Dyndahl (2006) knytter dekonstruksjon til musikkpedagogisk forskning. Med henvisning til Derrida løfter han fram språktegnet status som *desentrert*, det vil si "løsrevet fra enhver stabil betydning" (Dyndahl, 2006, s. 63). Relasjonen mellom *betegner* og *betegnet* kan dermed oppfattes som å være i stadig flyt. I avhandlingen gjøres ikke en eksplisitt dekonstruksjon av språktegnene i bruk (*parole*), som for eksempel "lek", men i analysene legges det likevel vekt på å ikke lukke språktegnenes betydninger for tidlig. Oppmerksomhet vies dermed til hva språktegnene synes å vise til i barnemusikalske praksiser. Avhandlingen kan på denne måten bidra til å løfte fram et hverdagslig vokabular som anvendes når musikk tilskrives mening, samtidig som de anvendte begrepene (betegnerne) tilskrives betydning gjennom beskrivelser av musikalske praksiser.

tautologisk natur, ved at de er selvbekreftende. Wetherell og Potter (1992) beskriver fortolkningsrepertoarene de har kommet fram til som å “provide a reassuring and solid common sense to discourse; their use does not need to be further accounted for” (Wetherell & Potter, 1992, s. 95). Når man anvender slike begreper forventes altså samtalepartneren å være innforstått med betydningen. Men i denne avhandlingen er det nettopp et mål, som i etnografiske og diskursanalytiske tilnærminger, å undersøke nærmere det som tas for gitt. Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) trekkes vanligvis ikke teori inn direkte i en diskurspsykologisk analyse. Deltakernes utsagn får stå for seg selv. Dermed trekkes heller ikke i dette doktorgradsarbeidet teori inn i særlig grad i analysene, men verbale begreper, som for eksempel “lek”, beskrives ved hjelp av hva materialet totalt sett kan fortelle om situasjonene som får denne merkelappen.⁶³

6.5.4 En vifte av eksperter

I praksis viste det seg ofte at begrepene jeg anvendte i feltnotatene ble bekreftet gjennom barns og voksnes naturlig forekommende samtaler og i intervjuer, men det var også flere unntak. Én hendelse i datamaterialet kan beskrives ved at to barn hadde tatt på seg kjoler fra barnehagens utkledningstøy og beveget seg med myke bevegelser i takt med musikken rundt omkring i rommet. Det hendte at de hengte eller la fra seg tøyestykker på møblene i rommet. I feltnotatene beskrev jeg dette som “dans”, men når barna satte ord på det forklarte de det som “å pynte til jul”(FS).⁶⁴ Diskusjonen som her føres utfordrer tanken om at det i enhver situasjon finnes én ekspert.

Vanligvis betraktes deltakerne som eksperter på egne liv (jf. Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009). Som jeg skrev tidligere var det et mål å få tak i deltakernes fortolkningsrepertoarer, men det blir likevel lett et spørsmål om hvem som “har rett” når ulike repertoarer kommer til syne. Å legge forskerens fortolkningsrepertoarer til deltakerens kan oppfattes som om man betrakter deltakernes som “feil” eller for lite utfyllende, og deltakerne kan dermed oppfattes å bli fratatt sin ekspertstatus på egne

⁶³ På dette punktet kan man selvfølgelig innvende at selv om teori om lek ikke eksplisitt trekkes inn i analysene, klinger slik teori sannsynligvis med i fortolkningsrepertoarene det trekkes på, fordi diskurser om lek sannsynligvis har vært gjort tilgjengelige for deltakerne gjennom utdanning og i kulturen generelt. På tilsvarende måte vil teori jeg har tilegnet meg og praksiser jeg har deltatt i virke inn på mine fortolkninger og fortolkningsrepertoarer. Stadig er for eksempel musikkens affordanser et bakteppe og et verktøy i analysen av deltakernes utsagn.

⁶⁴ I begynnelsen av observasjonsperioden vurderte jeg å intervju barna mens jeg observerte, nettopp for å få tak i deres beskrivelser av hva som foregikk. Denne metoden gikk jeg imidlertid bort fra, fordi jeg oppfattet at det forstyrret de ulike situasjonene for mye. Slike spørsmål ble dermed holdt til et minimum, og barnas samtaler seg i mellom viste seg altså å være gode kilder til språklige repertoarer.

følelser og tanker gjennom forskerens utdypninger og resultatet er gjerne et ufrivillig og etisk problematisk bud om at forskeren “vet bedre” enn deltakeren. I diskurspsykologisk lys blir det imidlertid interessant å se nærmere på hvordan og hvorfor fortolkningsrepertoarene er ulike, gjennom å knytte dette til henholdsvis deltakernes og forskerens subjektposisjoner. Dermed kan man se nærmere på hva som ikke blir sagt, både i form av det som tas for gitt og i form av det man på andre måter ikke synes å ha tilgang til. Det er nettopp i sammenstillingene av viftene av fortolkningsrepertoarer tilgjengelige fra ulike subjektposisjoner at forskjellene trer fram.

I avhandlingen, hvor det som sagt er et mål å utfordre og utdype kategoriseringer, som for eksempel “lek”, betyr dette at jeg forsøker å være mistenksom (jf. Fangen, 2004) overfor både deltakerens og min egen begrepsbruk, med mål om å utdype hva som ligger i slike *commonplace*-begreper og hva de viser til i observasjonene. Hvis spørsmålet er hva som er “sannest”, deltakernes fortolkningsrepertoarer eller mine, vil svaret være at ingen av dem er mer sanne enn de andre, siden alle er tilgjengelige i vår historiske og kulturelle kontekst, forstått som dagens samfunn. Men i denne avhandlingen er det først og fremst deltakernes repertoarer jeg er interessert i, slik de er tilgjengelige fra deres subjektposisjoner som “vanlige” mennesker i “vanlige” barnehager. Det er dermed disse jeg ønsker å få tak i og løfte fram så godt det lar seg gjøre (jf. Fangen, 2004, s. 20). I avhandlingen inntas altså en posisjon som tilsier at vi alle kan betraktes som eksperter på hvordan vi oppfatter hver våre liv, men samtidig er noe skjult for oss, både gjennom det vi tar for gitt og i form av det som overskygges av diskursene vi griper til.

Forskerens oppgave i denne sammenhengen er å tenke ut fra datamaterialet (Hammersley & Atkinson, 2007) og, sagt med Altheide og Johnson (2011), “to elucidate the experience that is implicated by the subjects in the context of their activities as they perform them, and as they are understood by the ethnographer” (ibid., s. 592).

6.6 Barn som deltakere i forskning og etiske betraktninger

6.6.1 Å lytte til barn

Tidligere i inneværende kapittel skrev jeg at etnografiske tilganger til barns hverdager oppfattes som fruktbare, fordi man kan få barnet i tale. Dette står for eksempel i

motsetning til spørreundersøkelser hvor de voksne svarer på barnas vegne. Parallelt med interessen for barns hverdager i forskningssammenheng har en forståelse av barn som kompetente subjekter vokst fram, både innenfor forskning og på barns hverdagslivsarenaer. Dette innebærer en holdning til at barn har noe viktig å si og at man som voksen bør lytte til barn (jf. kapittel 3).

6.6.2 Barneperspektiv og forskyvning av posisjoner

Halldén (2003) skriver at begrepet barneperspektiv både er et ideologisk og et metodologisk begrep, og i en forlengelse av diskusjonen ovenfor om hvem som er ekspert, vil spørsmålet i forbindelse med barn legges til ytterligere en dimensjon. Er barnet ekspert, den voksne i barnets hverdagslige nærhet eller forskeren? Svaret er langt på vei gitt ovenfor: Man er alle eksperter med hver sine perspektiver. Innenfor forskning med barn tydeliggjøres imidlertid noen etiske anliggender når det gjelder hvorvidt en kan hevde at en utforsker deltakerens (eget) blikk på verden. En kan ikke se verden med barns egne øyne, men en kan forsøke å se ut på verden sammen med barnet (se for eksempel Halldén, 2003), og på denne måten nærme seg barns perspektiver. At denne utfordringen blir ekstra tydelig når man gjør forskning med barn kan med Punch (2002) sies å ha å gjøre med måten voksne oppfatter barn på. "The researcher's own assumptions about the position of children in society affects the methods chosen", skriver hun (ibid., s. 324). Videre påpeker hun at voksne må "strive to abandon the commonly held assumption that adults' knowledge is superior to that of children" (ibid., s. 325). En respekt for barnet har vokst fram som langt på vei tilsier at voksne ikke kan vite hva barnet ønsker og vil, men at barnet selv er hun som vet best hvordan barnet selv har det (Tiller, 1991, jf. kapittel 3.2.1). På denne måten forskyves både barn og voksnes posisjoner, noe som kan medføre paradokser i hvordan man som ansvarlig forsker reflekterer rundt barn og barns deltakelse i forskning.

6.6.3 Å tilpasse forskning til barn

Punch (2002) løfter fram det tilsynelatende paradokset i at det innenfor den nyere barndomssosiologien både arbeides med å utvikle forskningsteknikker som er tilpasset barn, samtidig som de samme forskerne løfter fram en forståelse av barn som kompetente. "If children are competent social actors, why are special 'child-friendly' methods needed to communicate with them?", spør hun (ibid., s. 321). Hun svarer på dette spørsmålet ved å påpeke at det finnes noen nærmest udiskutable forskjeller på

barn og voksne. For eksempel har barn mer begrenset vokabular, mindre erfaring enn voksne og kortere konsentrasjonsspenn. Utviklingspsykologiske argumenter bør imidlertid anvendes med forsiktighet, fordi utviklingsmodeller er sosialt og kulturelt spesifikke, og ikke universelle, fortsetter hun (ibid., 324). Å se på barn som mennesker med mindre erfaring kommer imidlertid an på hva slags erfaring det er snakk om. En seksåring i 2006 vil for eksempel ha større personlig erfaring med å være barn i det 21. århundre enn sine foreldre (jf. Tiller, 1991).

Om validitet i forbindelse med barns utsagn skriver Punch (2002) at “children’s accounts have their own validity in terms of being their own perspectives and the way the world seems to them, even though, like any respondent, some of the ‘facts’ of their accounts may be wrong” (ibid., s. 325-328). I et konstruktivistisk perspektiv innebærer barns subjektstatus at barns konstruksjoner av “virkeligheten” er like gyldige som de voksnes konstruksjoner, noe som igjen innebærer at de voksne må gi fra seg noe av sin definisjonsmakt til barnet. En slik sidestilling av barn og voksne, og til og med en posisjonering av barnets perspektiv som mer riktig i noen sammenhenger, støter i praksis imidlertid i mot en annen etisk norm, som sier at barn ikke bør pålegges for stort ansvar (Backe-Hansen, 1999; Hauge, 1999). I denne sammenhengen er Punch’s (2002) påpekning av at barn har mindre erfaring enn voksne også riktig. En konklusjon på dette for doktorgradsarbeidets vedkommende er at barnas konstruksjoner og konstitueringer av musikkens affordanser har status som “riktige”, og det er også de voksnes. Selv om henholdsvis barnas og de voksnes fortolkningsrepertoarer ikke diskuteres i et komparativt perspektiv, bidrar arbeidet likevel til kunnskap som tar “på alvor at ulike aktører i feltet har ulike ståsteder og forståelseshorisonter” (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010), siden både barn, barnehageansatte og foreldre er med som deltakere. Likevel er barn og voksnes posisjoner på en annen måte forskjellige. Barns hverdagsbruk av musikk foregår i et nettverk av diskurser som dreier seg om barns oppvekst, velbefinnende og menneskers hverdagsliv i bredere forstand, hvor de voksne som ansvarlige for barn fortsatt på mange måter har større definisjonsmakt enn barna selv.

6.6.4 Åpenhet, respekt, ansvarlighet

Punch (2002) løfter fram det å tilpasse datagenereringen slik at en både maksimerer barns mulighet til å uttrykke seg og deres vilje til å delta som et sentralt mål. Hun

understreker samtidig at barn er ulike individer, og at det å respektere individualitet også på et metodologisk nivå står sentralt. I tilknytning til dette problematiserer flere forskere som utfører forskning med barn de skjeve maktrelasjonene mellom barn og forsker (Eide & Winger, 2003, 2006; Graue & Walsh, 1998; Mæhlum, 2007; Punch, 2002). Dette er et etisk anliggende både når det gjelder ivaretagelse av barnet i selve observasjons- og intervju situasjonen, og et reliabilitets-anliggende. Mange voksne har en holdning til at barn lyver, skriver Punch (2002), men både barn og voksne lyver, for eksempel for å unngå ubehagelige eller pinlige situasjoner, understreker hun videre. Å bygge et tillitsforhold er dermed viktig av flere årsaker. Mæhlum (2007) beskriver forskerrollen i så henseende med utgangspunkt i Baes (2003, 2004) begreper for mønstre i relasjoner mellom voksne og barn. Et *romslig mønster* innebærer at den voksne er fokusert, oppmerksom, lyttende, velvillig fortolkende, tolerant, mottakelig, fleksibel og har en bevegelig rollefordeling. Et *trangt mønster* derimot er det som kommer til syne når den voksne er opplevelsesmessig fjern, usynkronisert, vurderende, nølende og ensidige i rollefordelingen (Bae, 2003, 2004 referert i Mæhlum, 2007). Sagt på en annen måte er åpenhet i møte med barna svært viktig. En slik innstilling overfor voksne deltakere i kvalitativ forskning understrekes også som nødvendig av Kvale (1997). Selv om det blir ekstra tydelig når en gjør forskning med barn, kan flere av poengene her overføres til forskning med voksne og bidra til å gjøre denne bedre. Dette gjelder også Eides (2007) sammenfatning av *åpenhet*, *respekt* og *ansvarlighet* som tre begreper som hører sammen i forskning med barn.

Punch (2002) løfter videre fram en utfordring i form av barns marginaliserte posisjon og at de ikke er vant til fritt å uttrykke sine synspunkter. Dette syntes ikke å være et særlig stort problem i generering av datamaterialet som avhandlingen bygger på, men muligens noe større i forbindelse med hjemmeintervjuene enn den delen av undersøkelsen som ble gjennomført i barnehagene. Det gikk forholdsvis raskt å bygge tillitsfulle relasjoner med barna i barnehagen, men ved et par av hjemmebesøkene reagerte barna med å trekke seg tilbake og bli sjenerte eller å bli viltre. Dersom det hadde vært mer tid til å etablere relasjonen på nytt ved hjemmebesøkene, for eksempel ved å gjennomføre flere besøk, ville muligens datamaterialet fra hjemmene vært enda rikere med tanke på barnas verbaliseringer.

6.6.5 Barns samtykke til deltakelse og forskerens informasjonsplikt

Barns subjektstatus innebærer noen etiske dilemmaer. Spesielt gjelder dette ansvarlighet og delaktighet, når barn på den ene siden har rett til medvirkning og deltakelse, mens man på den andre siden må vise særlig aktsomhet med hensyn til å pålegge barn for stort ansvar, invadere deres privatliv i for stor grad eller anvende datamaterialet på måter som virker støtende på barnet. En må derfor som forsker balansere mellom å forsøke å få innsikt i barns egne perspektiver og å ikke trå dem for nær (jf. Eide & Winger, 2003, 2006; Eide et al., 2010).

Forskning blant barn krever høy grad av bevissthet, oppsummerer Eide et al. (2010). Dette gjelder også med hensyn til den kanskje viktigste av bestemmelsene i *Barnekonvensjonen* (Barne- og familiedepartementet, 2003) som slår fast at barn har rett til å uttale seg om alle forhold som vedrører deres liv (Bell, 2008, referert i Eide et al., 2010). "Entering other people's lives is intrusive. It requires permission, permission that goes beyond the kind that comes from consent forms. It is the permission that permeates any respectful relationship between people," skriver Graue og Walsh (1998, s. 56). I doktorgradsarbeidet var det de ansatte i barnehagene som avgjorde hvorvidt den enkelte barnehage skulle være med i undersøkelsen eller ikke, og de ansatte undertegnet samtykkeerklæring for deltakelse. Barnas foreldre skrev videre under samtykkeerklæringen hvor de formelt sett skriftlig bekreftet at deres barn kunne delta. Men forskeren bør i tillegg la barna få uttale seg i forbindelse med samtykke til egen deltakelse i forskning, både generelt og i de spesifikke situasjonene hvor observasjon og intervju foregår (Bache-Hansen, 1999). I doktorgradsarbeidet ble dette løst ved at jeg ved observasjoner spurte om jeg kunne få lov til å se på at de lekte og om jeg kunne få filme dem. Dersom barna responderte negativt på dette måtte jeg som forsker respektere dette, og det hendte dermed et par ganger at jeg forlot rommet uten å få tilgang til å observere. Tilsvarende framgangsmåte ble anvendt ved intervjuer, hvor barna ble invitert til et annet rom i barnehagen. Det hendte at enkelte barn sa nei, fordi de var opptatt med noe, og intervjuet ble da utsatt.

Barn bør videre få informasjon om forskningsprosjekter de deltar i, tilpasset deres alder og behov. De skal heller ikke på dette området bli gitt for stort ansvar og bli bedt om å ta stilling til unødvendig store spørsmål og tematikk. I begynnelsen av observasjonsperioden i de respektive barnehagene og ved begynnelsen av intervjuene i

hjemmene forklarte jeg hensikten med doktorgradsarbeidet ved å si at jeg var interessert i hvordan barn bruker musikk i sine hverdager og hva de gjør med musikken. Selv om mange av barna jeg observerte var blant de eldste i barnehagen, fant jeg det utfordrende å gi dekkende og forståelig informasjon utover det som gjaldt selve observasjons- eller intervjusituasjonen. For eksempel gjaldt dette konfidensialitetsspørsmålet, som jeg tidligere var inne på. Det er utfordrende for et barnehagebarn å fullt ut forstå konsekvenser av å bli filmet, for eksempel med tanke på hvem videoopptakene kan vises til. Dersom rekrutteringsprosessen av hvert enkelt barn hadde forløpt annerledes ville det gitt større mulighet til informasjon til hvert enkelt barn, slik det ble gjort i forbindelse med hjemmeintervjuene. Slik datagenereringsprosessen forløp i barnehagen valgte jeg imidlertid å være nokså restriktiv med hensyn til videomaterialet. Dette materialet er derfor ikke blitt anvendt i forbindelse med *stimulated recall* med de ansatte i barnehagen. Verken videomaterialet fra de enkelte familiene eller fra barnehagene er anvendt i undervisningssammenheng eller presentasjoner av doktorgradsarbeidet.

6.7 Validitet og reliabilitet

I inneværende kapittel har jeg både implisitt og eksplisitt vært inne på den ferdige avhandlingens reliabilitet og validitet. I dette avsnittet vil jeg oppsummere dette ved å ta utgangspunkt i ulike måter å vurdere reliabilitet og validitet på, på et noe mer overordnet nivå. Altheide og Johnson (2011) påpeker at ulike typer studier må vurderes ut fra ulike typer validitet. Stige, Malterud og Midtgarden (2009) skriver at for å evaluere kvalitative forskningsprosjekter må underliggende antakelser tas i betraktning. For eksempel kan forskning være tuftet på premisser i retning av "sannhet", forstått som "correspondence with reality" eller "by notions of 'rightness', referring to interpretive coherence or consequences of purposeful action" (ibid., s. 1504). I doktorgradsarbeidet er en forståelse av validitet som "rightness" framtrædende, i form av sammenheng og gjennomsiktighet i analysene, samt refleksjon rundt konsekvenser av strategier og handlinger i datagenererings- og analyseprosessene. Momenter som hvorvidt metode og teori passer sammen og er tilpasset formålet er momenter som inngår i *epistemologisk* validitet. Det samme gjelder hvorvidt teksten er tilstrekkelig begrunnet. Dette valideringskriteriet henger videre sammen med en understreking av refleksjon i og

rundt forskningsprosessen (Altheide & Johnson, 2011; Fangen, 2004; Lincoln & Denzin, 1998; Denzin & Lincoln, 2005a, 2011; Stige et al., 2009). En slik form for validering pågår gjennom store deler av avhandlingsteksten, hvor det gis begrunnelser for anvendt teori og metode, og hvor epistemologiske konsekvenser drøftes. Jeg vil i det følgende forholde meg refleksivt til noen aspekter ved reliabilitet og validitet som er relevante for doktorgradsarbeidet med utgangspunkt i henholdsvis pragmatisk og epistemologisk validitet.

6.7.1 Datamaterialets reliabilitet

En måte å forstå validitetsspørsmålet i kvalitativ forskning på dreier seg om hvorvidt en undersøkelse måler det den skal måle (Fangen, 2004, s. 196). En studies troverdighet kommer både an på hvordan datamaterialet er generert og hvordan det er analysert (Erlandsson et al., 1993). I doktorgradsarbeidet er et overordnet mål å synliggjøre fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som er tilgjengelige i barns hverdagsliv. Jeg er interessert i å få tak i deltakernes egne konstitueringer av musikkens affordanser og et sentralt spørsmål i forbindelse med reliabilitet og validitet blir dermed om det er dette jeg har beskrevet. I det følgende vil jeg oppsummere hvordan jeg i doktorgradsarbeidet har arbeidet for å sikre datamaterialets reliabilitet.

Et sentralt poeng i kvalitativ forskning er forskerens rolle som medskaper av empiriske data. Erlandsson et al. (1993) skriver for eksempel at den naturalistiske forsker konstruerer virkelighet (*reality*) fra data (ibid., 82). Kvale beskriver intervjueren i kvalitativ forskning som “en reisende forteller, en journalist eller forfatter” (Kvale, 1997, s. 20). Den reisendes opplevelser fortelles som en historie ved hjemkomsten. Opplevelsene avhenger av hvilke personer den reisende/forskeren møtte på reisen, hvordan den reisende/forskeren tolket det han eller hun opplevde, men også av hvor forskeren reiste (ibid.). Forskerens forforståelse av tematikken er viktig i alle disse sammenhengene (jf. Agar, 1996; Widerberg, 2001). Det stilles dermed krav til forskerens refleksjon over reisen hun har foretatt, hva hun ga rom for deltakerne til å gi uttrykk for og hvordan hun forsto det hun hørte og opplevde. I denne refleksjonsprosessen må man ta kritikken mot naturalistiske tilnærminger i betraktning og huske at “samfunnsforskerne faktisk er en del av den sosiale verdenen de studerer” (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 46). Tilsvarende poeng kan finnes hos Ericsson og Lindgren (2010, s. 26), som skriver: “Vi är också subjekt som är interPELLERADE av

diskurs og ideologi og det finns ingen neutral position att betrakta det empiriska materialet från.” En påpekning av forskerens diskursive innvevninger og mangel på nøytral posisjon, fører til at et en som forsker må ta noen grep for å gjøre tolkningene rimelige (jf. Ericsson & Lindgren, 2010, se også Dyndahl, 2006), og med dette forsøke å komme så nær deltakernes egne perspektiver som mulig (Fangen, 2004).

Å bli kjent med sine egne forforståelser er en strategi for å avsløre ens egne tatt-for-gitt-heter (Agar, 1996; Widerberg, 2001). Dette er som nevnt én av grunnene til at affordansperspektivet er framtreddende som ressurs i doktorgradsarbeidet.

Minnearbeidet bidro til å bevisstgjøre hva jeg ubevisst ville lett etter i datamaterialet og til å stille nettopp de spørsmålene jeg ønsket svar på. Å bevisstgjøre forforståelser bidro samtidig til en form for horisontutvidelse og dermed til større åpenhet i tolkningene av det empiriske materialet. For i størst mulig grad å få tak i deltakernes egne meningstilskrivninger og konstitueringer av musikkens affordanser stilte jeg åpne spørsmål og anvendte videoopptak som hjelpemiddel. Ved hjelp av videoopptakene kunne jeg i særlig grad observere barnas kroppslige konstitueringer av affordanser, men også de verbale som foregikk underveis i musikkbruken. Intervjuguiden var videre forholdsvis åpen, slik at det var rom for å følge de enkelte deltakernes “spor” i hvert av intervjuene (jf. Kvale, 1997).

Widerberg (2001) påpeker hvordan deltakernes posisjoneringer av forskeren kan påvirke både hvordan deltakerne oppfatter forskerens tilstedeværelse og spørsmål, og også hva deltakerne bidrar med. Refleksjon rundt dette var viktig i presentasjon av meg selv overfor deltakerne og i analyseprosessen. Jeg valgte som sagt delvis å ta den rollen jeg ble tilbudt (Thagaard, 2009), men valgte også bevisst å anvende min subjektposisjon som mor for å “ufarliggjøre” meg overfor deltakerne. Ved en del av intervjuene, særlig i hjemmene, ble dette en viktig måte å nærme meg deltakerne på, som ga tilgang til deres foreldreperspektiver på musikk. En vanlig strategi i forbindelse med å invitere deltakerne til å snakke fritt synes å være å eksplisitt posisjonere dem som eksperter i egne liv og formidle at det er deres livsnære erfaringer som er interessante for forskeren (Kvale, 1997; Widerberg, 2001) og at forskeren viser sin genuine interesse for deltakernes perspektiver. Disse strategiene ble anvendt i genereringen av doktorgradsarbeidets empiriske materiale.

Å tilbringe tid sammen med deltakerne er nok et viktig aspekt ved kvalitativ forskning, når det gjelder å generere gode data. Et punkt hvor det hadde vært ønskelig med mer tid var i forbindelse med hjemmeintervjuene. Selv om informasjonen er rik, kunne den kanskje vært enda rikere og av en annen dybde dersom en hadde hatt mulighet til flere hjemmebesøk og mer inngående kjennskap til hver av familiene. Dette var det imidlertid ikke rom for innenfor doktorgradsarbeidets rammer. Informasjonen som framkommer ved de respektive hjemmeintervjuene og i hjemmevideoene er allikevel svært verdifull for et noe bredere sveip over barns musikalske hverdagskultur.

6.7.2 Krystallisering

Et mål med avhandlingen var foruten å beskrive fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner å gi en tykk beskrivelse av dagens musikalske barnekultur i utfoldelse. Til dette har jeg latt meg inspirere av en krystallmetafor (Denzin & Lincoln, 2005a, 2011; Richardson, 2000, 2005), som har sterke sammenhenger med validering av forskningsprosjekter. Richardson skriver:

In traditionally staged research, we valorize ‘triangulation’. In triangulation, a researcher deploys different methods – interviews, census data, documents, and the like – to ‘validate’ findings. These methods, however, carry the same domain assumptions, including the assumption that there is a ‘fixed point’ or an ‘object’ that can be triangulated (2005, s. 963).

I stedet argumenterer hun for mer kreative analyseprosesser, hvor “researchers draw from literary, artistic, and scientific genres, often breaking the boundaries of those genres as well” (ibid.). Retningen innenfor etnografien som hun slutter seg til beskrives som CAP (*Creative Analytical Process*) (ibid., s. 962). Hun oppsummerer slik: “In what I think of as a postmodernist deconstruction of triangulation, CAP text recognizes that there are far more than ‘three sides’ by which to approach the world. We do not triangulate; we crystallize” (ibid.).

Om krystallmetaforen skriver Denzin og Lincoln følgende: “Crystals are prisms that reflect and refract, creating everchanging images and pictures of reality. Crystallization deconstructs the traditional idea of validity, for now there can be no single or triangulated truth” (Denzin & Lincoln, 2005b, s. 912.). Metodene som anvendes i doktorgradsarbeidet, observasjon og intervju, er kanskje ikke så kreative som det Richardson (2005) skisserer, men krystallmetaforen er allikevel et nyttig redskap for å lage en tykk beskrivelse og å komme fram til et (kontingent) galleri av

fortolkningsrepertoarer. Dette innebærer at man ikke behøver å komme fram til samme resultat gjennom henholdsvis intervju og observasjon, eller at deltakerne må enes om fortolkningsrepertoarer for at de skal være valide. Diskurspsykologien tilbyr en måte å oppfatte diskrepans i deltakernes uttalelser på, som sier at en deltaker som tilsynelatende motsier seg selv i ett og samme intervju ikke nødvendigvis gir dårlig informasjon, men hun veksler muligens mellom ulike subjektposisjoner underveis i intervjuet og ser dermed situasjonene som beskrives og spørsmålene som besvares fra ulike ståsteder i diskursen (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992).

En type pragmatisk validering som løftes fram av Kvale (1997) dreier seg om sammenheng mellom deltakernes ord og handling, og henger denne nøye sammen med reliabilitet. Med andre ord dreier det seg om hvorvidt man kan stole på datamaterialet. Når jeg i avhandlingen ikke anvender triangulering i tradisjonell forstand og dermed legger perspektiver som ikke nødvendigvis peker i samme retning ved siden av hverandre, eller oppå hverandre, for å lage en tykk beskrivelse av et fenomen (Denzin & Lincoln, 2005a, 2011; Geertz, 1973), blir validering i form av sammenheng mellom ord og handling utfordrende. Dette nettopp fordi det i doktorgradsarbeidet ikke er en forutsetning at ord og handling må bekrefte hverandre.

Å koble observasjon og intervju gir allikevel mulighet til å se sammenhenger mellom handlinger og ord, og mellom de ulike delene av datamaterialet som kan styrke enkelte utsagns reliabilitet. For eksempel virker det styrkende når en mor sier at de hører mye musikk i familien i løpet av en uke og hjemmevideoen bekrefter dette. Sammenstillingen av de to datakildene bidrar imidlertid kanskje i enda større grad til en tykk beskrivelse når observasjoner og intervjuer utdyper hverandre. Det gir en annen type informasjon å observere et barn som ligger rolig på en madrass i barnehagen og lytter til musikk mens hun ser på sanden som renner i et timeglass (FS) enn å høre førskolelæreren fortelle om det (IAS). Samtidig kan intervjuer gi utdypende informasjon, som når en av mødrene forteller at ABBA-sangen som spilles av på hjemmevideoen kom i hus ved at cd-en var en del av en bursdagsinvitasjon (HIM 009), eller når en annen mor utdyper barnets deltakelse i musikk på stereoanlegget på hjemmevideoen ved å fortelle at barnet pleier å løpe til bestefaren for å sitte i armkroken og bli sunget for (HIS 005).

Selv om det er et mål i forbindelse med validitet at deltakernes levde erfaringer bringes til live gjennom beskrivelser (Richardson, 2005), noe som søkes oppfylt gjennom

avhandlingens kapittel 7 til kapittel 10, er ikke dette nok. "Capturing member's words alone is not enough for ethnography", skriver Altheide og Johnson (2011, s. 591). De fortsetter: "If it were, ethnographies would be replaced by interviews. Good ethnographies reflect tacit knowledge, the largely unarticulated, contextual understanding that is often reflected in nods, silences, humor, and naughty nuances" (ibid.). Forskerens tilstedeværelse og forklaring på hvordan hun vet ting blir dermed viktig for å øke leserens trygghet på funn og analyser, konstaterer de.

Å formidle for leseren nøyaktig hva som hendte eller ble sagt, og å gjøre fullstendig rede for hvordan man har kommet fram til resultatene som presenteres er nærmest umulig. Det vil alltid være noe kontekstuel, eller for eksempel en type nikk eller humoristisk klang i stemmen (jf. Altheide & Johnson, 2011, sitert ovenfor), som unnslipper beskrivelsen. Likevel kan et mål om at leseren skal kunne inngå i en symbolsk dialog med forskeren være en vei mot å gi leseren trygghet på funnene. Dette kan knyttes til epistemologisk validitet. I kapitlene 7, 8 og 9 skrives fortolkningsrepertoarer fram fra hendelser i datamaterialet, noe som gir leseren innsikt i hvordan jeg har kommet fram til de forskjellige fortolkningsrepertoarene og subjektposisjonene.

6.7.3 Validering i form av bidrag

Pragmatisk validitet dreier seg blant annet om hvorvidt kunnskapen man legger til gjennom forskningsarbeidet bidrar til å oppnå ønsket resultat (Fangen, 2004, s. 202; Kvale, 1997, s. 173-176). Kvale utdyper dette ved å peke på to typer pragmatisk validering. For det første kan det dreie seg om at et kunnskapsutsagn ledsages av handling, slik jeg har vært inne på ovenfor, hvor valideringen av en bestemt uttalelse baseres på handlingene som ledsager uttalelsen (Kvale, 1997, s. 174). For det andre kan det handle om "hvorvidt intervensjoner som er basert på forskerens kunnskaper kan *skape* faktiske atferdsendringer" (ibid.).

Med hensyn til denne andre måten å validere forskning på er det ikke doktorgradsarbeidets primære hensikt å bidra til atferdsendring. Eventuelle endringer av musikalske praksiser, for eksempel innenfor musikkpedagogiske rammer, kan imidlertid komme som følge av kunnskapene som avhandlingen som helhet bidrar med, slik jeg viste til i innledningen og eksemplifiserte med Lucy Greens arbeider. På liknende

måte som når Green (2002, 2008) utforsker hvordan mennesker som arbeider med populærmusikk lærer seg å spille, for så å utvikle undervisningsmetoder på bakgrunn av dette, vil avhandlingens bidrag kunne videreutvikles i retning av undervisningsmetodikk.

Fangen understreker at et mer moderat mål for kvalitative studier er å bidra til å øke deltakernes innsikt (Fangen, 2004, s. 202). Hvorvidt deltakernes innsikt er økt som følge av deltakelse i doktorgradsarbeidet er ikke systematisk undersøkt. Likevel finnes det noen tegn i det empiriske materialet som tyder på at deltakerne har blitt oppmerksomme på og forholdt seg til andre sider ved barns musikkbruk enn de tidligere har vært vant til. For eksempel kom det til uttrykk blant de barnehageansatte og foreldrene at deler av tematikken som ble diskutert ikke var noe de hadde tenkt på tidligere. Kanskje særlig i barnehagene ble det temperatur i ordvekslingene når de ansatte utdypet sine respektive synspunkter for hverandre. Det kom fram at barns hverdagsmusikk var noe de ikke hadde tenkt så mye over og at de mente det var både nyttig og morsomt å snakke om denne tematikken. Sist, men ikke minst, løftet nærmest samtlige fram med glød og iver at musikk er viktig for barn. Det syntes som om intervjuene åpnet for å kunne snakke om en del av barns musikalske hverdagsliv som til daglig kan beskrives som å ligge like under overflaten i de voksnes verbale diskurser. Doktorgradsarbeidet bidro slik sett til en validering av barnas hverdagsbruk av musikk blant deltakerne, i form av å gjøre en diskurs om barns egen bruk av fonogrammer synlig og legitim.

Validering på bakgrunn av endringer i innsikt kan imidlertid også diskuteres på bakgrunn av den ferdige avhandlingen som forskningsbidrag, nærmere bestemt hvorvidt denne kan gi utvidet innsikt i hvordan barns musikalske hverdagsliv utfolder seg, med fonogrammer som omdreiningspunkt, både for deltakerne i undersøkelsen og andre lesere. Som jeg har argumentert for tidligere i avhandlingen viderefører doktorgradsarbeidet forskning på barn og musikk i en retning som til nå er svært lite utforsket innenfor feltet. På bakgrunn av dette vil avhandlingen kunne bidra til å utvikle argumentasjon i forbindelse med legitimering av musikk i barnehager og skoler.

Avhandlingens nytteverdi (Stige et al., 2009) ses derfor ikke først og fremst i forhold til nytteverdi med hensyn til konkrete løsninger på praktiske utfordringer, men nytteverdi i form av å bringe fram et område av barns musikkliv som synes svært viktig. Dette

kommer jeg tilbake til i avhandlingens oppsummerende diskusjon og avslutning i kapitlene 10, 11 og 12.

7 Rom for musikk

I boken *Barnehagens rom* skriver Eli Thorbergesen:

Alle typer rom snakker til oss og forteller noe om seg selv. Venterommet med stoler langs veggen forteller at vi skal sette oss ned og vente. Biblioteket inviterer til å gå mellom reolene og se etter bøker. Gymsalen sier at her kan det springes og klatres i ribbeveggen. Et galleri forteller at vi kan gå fra bilde til bilde for å se. I tillegg til det rommet selv formidler, trenger vi kulturelle erfaringer for ikke å misforstå signalene. For eksempel kan et galleri med god plass også invitere til å springe rundt hvis man ikke har lært den kulturelle koden om hva man gjør på et galleri (Thorbergesen, 2007, s. 25-26).

Også rommene hvor barns musikkbruk foregår i hverdagssammenhenger forteller noe om seg selv. Det største rommet i barnehagens avdelinger, med langbordet plassert sentralt, forteller en person men en viss kulturell innforståthet at dette er et rom hvor barna gjør bordaktiviteter som perling, pusling og tegning, og at de her samles til felles måltider. Sofakroken i hjørnet med bokhyller ved siden av, innbyr til lesing, ro og kos. En bærbar cd-spiller plassert oppå et høyt skap, utenfor barnas rekkevidde, og med ledning og støpsel hengende over håndtaket, forteller at det fra tid til annen brukes musikk på cd ved avdelingen. Plasseringen gir signaler om at musikkbruken reguleres av de voksne, men muligens kan barna likevel be om å få låne cd-spillere, for å høre på musikk på egenhånd. En cd-spiller som har sin sedvanlige plass på gulvet i rommene hvor barna oppholder seg til daglig, røper derimot at her får barna sannsynligvis lov til å "sette på" musikk selv og etter eget ønske.

De voksnes design av hjemmets og barnehagens miljø, inkludert møblering i form av avspillingsutstyr og lagringsmedier for musikk, kan fortelle noe om hvordan voksne i barns nære omgivelser tenker omkring barn og musikk, altså det som i avhandlingen betegnes som dagens musikalske barnekultur. De voksnes tanke sett regulerer barns muligheter for musikkbruk. Med denne tilnærmingen føyer avhandlingen seg inn blant annen forskning som inkluderer perspektiver på barndommens materielle kultur (se for eksempel Corsaro, 2005). Simonsson støtter seg blant annet til Corsaro og skriver i forbindelse med billedbøker at "vi vuxna har en viss föreställning om att barnen behöver vissa materiella ting för att kunna förverkliga en viss typ av barndom" (2004, s. 51). De voksnes tanke sett virker gjensidig konstituerende i forhold til måtene barna faktisk tar artefakter som avspillings- og lagringsmedier i bruk på og hva rommene og deres innhold av barna oppfattes å innby til.

I dette kapitlet vil jeg beskrive barns bruk av fonogrammer med utgangspunkt i rommene hvor deltakernes musikkbruk foregår. Jeg vil i sammenheng med dette løfte fram det anvendte avspillingsutstyrets og lagringsmedienes affordanser i barneperspektiv.⁶⁵ Målet med kapitlet er med dette som utgangspunkt å beskrive musikkens affordanser og fortolkningsrepertoarer for musikk, ut fra en forståelse av musikkens meningsfylde som situasjonelt regulert (jf. DeNora, 2000, se kapittel 4.2). “Situasjon” inkluderer her musikkbrukens kontekst i form av rommene hvor musikkbruk foregår, rommenes øvrige funksjoner og tilstedeværende artefakter som kan knyttes til barnas musikkbruk. Artefakter defineres som “everything that is produced by man” (Posner, 1989, s. 15) og betraktes i seg selv som kulturelt betingede og situerte. Dette vil jeg komme tilbake til nedenfor. Dette kapitlets tilnærming og beskrivelser fungerer i avhandlingen som én side i krystallen (jf. Denzin & Lincoln, 2005a, 2005b, 2011; Richardson, 2000, 2005), som sammen med tilnærmingene i de to påfølgende kapitlene (kapittel 8 og 9) gir en tykk beskrivelse av dagens musikalske barnekultur i utfoldelse. I de påfølgende kapitlene rettes fokus tydeligere henholdsvis mot musikkbruk i lys av hverdagslivssituasjonene som inngår i det empiriske datamaterialet og barns deltakelse i musikken som spilles. I inneværende kapittel vil jeg først gjøre rede for begrepene artefakter og inskripsjon, for så å knytte dette til det empiriske datamaterialet. Videre er kapitlet bygget opp ved å beskrive barns musikkbruk med utgangspunkt i de ulike rommene i barnehagene og de respektive barnas hjem. Til slutt i kapitlet gjør jeg en oppsummering av cd-platenes, cd-spillerens og covernes affordanser.

7.1 Musikalske artefakter i barns hverdagsliv

7.1.1 *Persistente artefakter*

I artikkelen *What is culture? Toward a semiotic explication of anthropological concepts* løfter Posner (1989) fram den tette forbindelsen mellom kultur og artefakter gjennom, som nevnt ovenfor, å definere artefakter som “everything that is produced by man”

⁶⁵ Avhandlingens teoretiske grunnlag i det performative innebærer som jeg har beskrevet i tidligere kapitler at konstitueringer av affordanser foregår blant deltakerne i undersøkelsen. Konstitueringer vil imidlertid videre skje når forskeren konstruerer sine data, og forskeren forstås dermed å ha en rolle som medskaper og opprettholder av tilbudelsene i den skriftlige doktoravhandlingen. Som forsker har jeg imidlertid forsøkt å komme så nær deltakernes meningstilskrivelser som mulig.

(ibid., s. 15). Videre viser han til Folsom som betrakter kultur som “the sum total of all that is artificial” (sitert i Posner, 1989, s. 15). Ved å støtte seg til et semiotisk og antropologisk artefaktbegrep kan musikalsk barnekultur dermed betraktes som summen av alt menneskeskapt som er til stede i barns hverdag, og som kan knyttes til barns musikkbruk.

Posner utdyper definisjonen av artefakter gjennom å skille mellom *atferd* og *resultat* og videre mellom *intensjonell* og *ikke-intensjonell* atferd. Han beskriver en artefakt som “everything that is a result of intentional behavior (whether the result itself is intended or not)” (ibid., s. 15). En artefakt betraktes altså som et resultat av intensjonell atferd, enten resultatet er intendert eller ikke. Som eksempel på et slikt resultat nevner Posner lyd i form av “the noises produced by a girl with high-heeled shoes walking in the street” (ibid.). Slike artefakter betegnes videre som umiddelbare (*instantaneous*); de varer kun et kort øyeblikk. Med hensyn til det empiriske datamaterialet generert som en del av doktorgradsarbeidet, vil det si at både den klingende musikken og sider ved barns og voksnes måter å delta på (som lydene av sang, utrop, tramping og klapping), så vel som musikken som lyder ut fra cd-spillere og andre avspillingsmedier, kan regnes som artefakter innenfor denne definisjonen. I inneværende kapittel er det imidlertid en annen type artefakter som først og fremst er i fokus, nemlig de konkrete, fysiske objektene. Posner beskriver disse som vedvarende eller persistente (*persistent*) og nevner fotavtrykk i jord som eksempel (ibid.).⁶⁶

Musikkinstrumenter kan betraktes som persistente artefakter, og de beskrives som sterke visuelle symboler for musikk (Campbell, 2010). Verken i barnehagene eller i hjemmene jeg besøkte fantes rom som ble beskrevet som “musikkrom”, i betydningen rom som var reservert for musikklytting eller -utøvelse. Likevel inneholdt samtlige hjem og begge barnehagene artefakter som kan knyttes direkte til musikk og musikkbruk. I

⁶⁶ Dyndahl (2002) understreker artefaktenes både *materielle* og *ideelle* karakter, og skriver: “Artefaktbegrepet favner dermed både språk, kunstverk og computere, hvor heller ikke det sistnevnte eksempelet kun har en materiell form” (ibid., s. 79). Å opprettholde et skille mellom det materielle og det ideelle, er dermed problematisk, men det forhindrer likevel ikke at det kan være fruktbart å ta utgangspunkt i det mer konkrete, som rommenes møbleringer, i et blikk på musikalsk barnekultur. Å begynne med å fokusere på persistente artefakter er altså et strategisk grep jeg anvender for å etablere et nokså fast og avgrenset punkt å betrakte barns musikalske kultur fra, i form av en utbredelse (Laclau & Mouffe, 2001) av det mer materielle og konkrete.

barnehage Måne sto et piano i barnehagens felleskjøkken. I tillegg observerte jeg gitar, trommer og andre rytmeinstrumenter i bruk, i hovedsak av de voksne. Foruten pianoet var instrumentene som oftest lagret utenfor barnas rekkevidde, gjerne i et kott eller et annet rom som barna ikke hadde tilgang til. Som synlige visuelle symboler for musikk var instrumenter dermed relativt sjelden del av omgivelsene. I flere av hjemmene var instrumenter i større grad tilgjengelige for barna. I hjemmevideoen brukte Peder både digitalt trommesett, congas, lekegitar og keyboard, mens Håkon spilte keyboard, sammen med en eldre bror på gitar. Dessuten var mikrofoner i bruk både hos Håkon, Mari, Johanne og Jennifer. Videre var fjernsynsapparater, dvd-spillere, radio, datamaskiner og sangbøker artefakter som både synliggjorde musikk visuelt og innbød til musikkbruk og deltakelse i musikken på ulike måter. Dette vil jeg komme tilbake til utover i teksten.

Den mest framtrædende musikalske artefakten i datamaterialet var cd-spilleren. Ved samtlige av de fire barnehageavdelingene jeg besøkte fantes en bærbar cd-spiller, som var synlig for barna og som var jevnlig i bruk. Ved to av avdelingene (Sol og Måne 1) var en cd-spiller plassert på gulvet i ett av de respektive avdelingenes rom ved de aller fleste av observasjonsbesøkene. At avspillingsmedier for fonogrammer var tilgjengelige for barna var som sagt et kriterium ved valg av barnehager for gjennomføring av datagenerering (se kapittel 6.3.6 og appendiks 2), men at det nettopp viste seg å være cd-spillere som ble hyppigst anvendt var overraskende. Med framveksten av musikalske *streaming*-tjenester som *Wimp* og *Spotify*, og samtidig økende bruk av smart-telefoner, iPads og så videre, kunne en tenke seg at slike løsninger i større grad ble anvendt i barnehagene. Årsakene til at man likevel brukte cd-spillere kunne være flere, for eksempel at slik personlig avspillingsutstyr nettopp var eid av de (yngre) ansatte i barnehagene og at det var risikabelt å låne bort privat utstyr til barna. En ville videre ha behov for *docking*-stasjoner for bedre lyd kvalitet ved avspilling, spesielt for høyere volum, og dette er utstyr som barnehagene måtte ha gått til innkjøp av. Musikken som ble anvendt i barnehagene hadde i tillegg en offisiell karakter, i den forstand at det fantes mer eller mindre bevisstgjorte føringer for hva slags musikk som kunne anvendes i barnehagene og hvordan. Med én cd-spiller ved hver avdeling var musikkbruken nokså enkel å holde oversikt over. En siste årsak som skal nevnes her er hensynet til allerede innkjøpt utstyr. Dersom man allerede har investert i cd-spillere og cd-plater, ønsker man gjerne å fortsette å anvende disse. I barnehage Måne ble det i begynnelsen av

observasjonsperioden sølt melk i en av cd-spillerne. Denne ble erstattet med en ny spiller av omtrent samme type.

Også i hjemmene var cd-spilleren framtrædende, selv om særlig familienes datamaskiner også ble anvendt til musikklytting. Familiens største stereoanlegg var som regel plassert i stuen. I mange av hjemmene anvendte barna dette på egenhånd, men i noen hjem var det de voksne som betjente anlegget. For flere av foreldrene ble dette begrunnet med spilleren lett ble ødelagt av barnets egen bruk. Spilleren ble derfor i noen hjem bevisst plassert utenfor barnas rekkevidde, for eksempel skjult bak en dør i en stereobenk. Andre ganger var plassering for eksempel for høyt for barnet av andre årsaker det mest praktiske, og selvbetjening var derfor ikke diskutert. Atter andre ganger kunne avspillingsutstyret være av en slik karakter at det var teknisk vanskelig for barnet å betjene det. Dette gjaldt for eksempel én families vegghengte anlegg med cd-veksler. At nyere teknologisk utstyr ikke var i bruk i særlig grad i hjemmene kan også tilskrives at dersom en allerede har investert i en cd-spiller og en cd-samling som betyr noe for en, vil det kreve noe både emosjonelt og praktisk å forholde seg til andre måter å gjøre musikk tilgjengelig på. På bakgrunn av det empiriske materialet syntes den fysiske cd-platen å stå sterkt som et objekt man kan holde i og ta med seg. Den ene assistenten som deltok i undersøkelsen påpekte at dette kanskje særlig gjaldt for barn, som han mente likte godt å forholde seg til noe konkret, som en cd-plate og coveret dens (IAM II). Dette bekreftes gjennom observasjoner av barna, som viser at de gjerne blar i coveret mens de lytter til musikken.

Både i barnehagen og i hjemmene hadde altså barn stort sett cd-spillere tilgjengelig. Forskjellene var imidlertid større med hensyn til tilgjengelig musikk. Hver av barnehageavdelingenes cd-samling besto av et tyvetalls plater produsert for barn. Av de få unntakene var en cd med julemusikk og en plateutgivelse en av assistentene i barnehagen sto bak sammen med bandet han spilte i.⁶⁷ Cd-ene var gjerne uten cover og mange av dem var opptaks-cd-er merket med tusj. I barnehage Sol var platene lagret i en mappe, plassert i skapet over kjøkkenbenken i avdelingens største rom. Barna måtte derfor spørre en voksen om å få låne en cd, selv om cd-spilleren sto tilgjengelig på

⁶⁷ Cd-en med julemusikk var *Julestemninger: 50 stemningsfulle julesanger for hele familien*. (2004). [CD]. [Utgivelsessted ukjent]: MrMusic ANS. Når det gjelder cd-en innspilt med den ene av assistentene oppgis ikke nøyaktig referanse av hensyn til anonymisering av deltakerne i undersøkelsen.

gulvet. Ved avdeling Måne 1 befant cd-platene seg gjerne løst i en skuff under kjøkkenbenken, hvor barna innimellom hentet cd selv. Ved avdeling Måne 2 var cd-ene plassert i en cd-hylle, mens de ved Måne 3 lå løst i et skap, begge steder utenfor barnas rekkevidde. Hjemmene tilbød i kontrast til dette jevnt over et nokså rikholdig tilfang av både cd-plater produsert for barn og cd-plater produsert for voksne. De respektive familiemedlemmenes ulike musikksmak bidro dessuten til en sjangerbredde i familiens totale musikkutvalg, som barna ble brakt i kontakt med, mens musikken barna møtte i barnehagen var noe mer ensrettet hva cd-plater angikk.

7.1.2 Barns medvirkning som inskripsjon

Når en artefakt anvendes til et spesielt formål blir den et instrument, skriver Posner (1989, s. 16). Et persistent objekt som er både et instrument og en artefakt er et verktøy (*tool*) (ibid.). Et verktøy er ifølge Posner altså et persistent objekt som både anvendes til et spesielt formål og som er produsert av mennesker. I doktorgradsarbeidet legges til grunn en forståelse av artefaktene mer spesifikt som verktøy for å realisere⁶⁸ (et utvalg av) musikkens affordanser. Hvilke artefakter man som voksen stiller til disposisjon og hvordan man plasserer dem er, som jeg var inne på (tidligere i dette kapitlet), dermed interessant å se i sammenheng med hvilke affordanser man i en kultur oppfatter at musikk tilbyr barna. I avhandlingen er det å utforske slike sammenhenger inspirert av inskripsjonsbegrepet, som jeg vil gjøre kort rede for i de neste avsnittene.

Artefakter er gjerne designet for å tilby brukeren noe nokså bestemt. Det vil si at artefaktene fra produsentens side gjerne ansees for å ha bruksmåter og funksjoner innskrevet i seg. Om slike inskripsjoner skriver Oudshoorn, Rommes og Stienstra (2004):

In the development phase of a new technology, innovators define the preferences, motives, tastes, and competencies of potential users and inscribe these views into the technical design of the new product. The inscription of representations of users and use in artifacts results in technologies that contain a script: they attribute and delegate specific competencies, actions, and responsibilities to users and technological artifacts (Oudshoorn et al., 2004, s. 31-32).

⁶⁸ Posner anvender begrepet "realisere". I lys av diskusjonen av affordansebegrepet presentert i kapittel 4, hvor jeg redegjør for en forståelse av affordanser som latente, vil det være riktigere i avhandlingen å anvende begrepet "konstituere" i stedet for "realisere". Dette siden realiseringsbegrepet peker i retning av at det ligger et reservoar av kjente affordanser og nærmest "venter" på å bli brakt ut i lyset. I avhandlingen legges til grunn en forståelse av musikkens affordanser som noe som *blir til* i møter mellom musikk og individ i konkrete og virkelige situasjoner. Ingen kan med sikkerhet si hvor mange og hvilke affordanser bestemt musikk har, siden affordansene konstitueres kontinuerlig.

Norman (2002) holder fram at de beste designene er de som i faktisk bruk innbyr brukere til det artefakten er designet for. Tekniske hjelpemidler og andre artefakter inneholder altså et slags manus for hvordan de skal tas i bruk. På denne måten kan man regulere menneskers atferd gjennom tingene. Dette blir tydeligst når det ikke fungerer, som for eksempel dørhåndtaket på inngangsdøren er plassert på høyde med brukerens knær eller en tekanne hvor både håndtaket og helletuten er plassert på samme side av kannen (jf. Norman, 2002, 2004).

I avhandlingen skyves produsentenes side med hensyn til avspillingsutstyrets inskripsjoner i bakgrunnen, men begrepet tas med videre, fordi det kan anvendes til å løfte fram hva slags musikkbruk som av de voksne er “skrevet inn i” møblering og valg av artefakter som stilles til barnas disposisjon. Videre settes barns perspektiv i sentrum ved å se nærmere på hva konkrete artefakter som rom og utstyr faktisk synes å innby barna til. Det er altså brukerens perspektiv som løftes fram, gjennom utforskning av musikkbruk “in action” (jf. DeNora, 2000, se avhandlingens kapittel 4.2.5).

Barnehagepersonalet og foreldrene kan forstås i retning av å være (med)produsenter av barns hverdager, gjennom sin rolle som “gatekeepers” (Bickford, 2011a). Det er de voksne som lager lover, regler, årsplaner og dagsplaner og dermed i stor grad setter rammene for barnas liv. Et barnesyn som i dag står sterkt, er en forståelse av barnet som subjekt og med dette barnets rett til medvirkning (se kapittel 1.3.2). En slik forståelse konstitueres gjennom *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). Denne forståelsen bekreftes og opprettholdes i relasjon til musikalsk barnekultur når barnehagepersonalet begrunner det å gjøre cd-spillere tilgjengelige for barna ut fra en forståelse av barns rett til medvirkning. En førskolelærer og en assistent i barnehage Måne forteller her om barnehagebarnas bruk av musikk på cd:

Førskolelærer: De [barna] kommer jo veldig ofte og vil høre på musikk, spør om å få cd-er og de går og henter cd-er og bytter og, ja ... De har jo med seg den derre spilleren over alt. [ler]

Ingeborg: I denne barnehagen syns jeg det ser ut som at ungene får velge mye selv. Når de skal høre på musikk og ...

Assistent: Barns medvirkning.

Ingeborg: Ja, det var det som var spørsmålet mitt. Hvorfor gjør dere det sånn? Er det noen tanker bak det?

Førskolelærer: Det er jo barns medvirkning, da

Assistent: Mhm.

Førskolelærer: Og så er det ... Vi har vel egentlig ikke noe sånn, jeg tror ikke vi har

diskutert det, egentlig, heller.

Assistent: Nei ... Jeg er ikke så veldig pedagogisk av meg, så jeg kan ikke [*ler*] Jeg har ikke tenkt så mye på det egentlig, men ... Det er vel for at det skal være et bedre sted for de [*barna*] å være. Og det virker jo som de har det veldig bra her.

Førskolelærer: Også lærer de jo mye av det. De lærer jo å sette på cd selv og, finne sang og, dele på hvem som skal høre på hva, hvor høyt skal vi høre på og. Så jeg føler hvis bare de voksne skal ha kontroll over kassettpilleren, så ... Det er jo ikke så veldig mye læring i det, syns jeg, da (IAM III, s. 3-4).

Liknende svar blir gitt i et annet intervju i samme barnehage:

Ingeborg: Hvorfor har dere valgt å la ungene få holde på med cd-platene selv?

Styrer: [*ler litt*]

Assistent: Det tror jeg er en sånn gjennomgående tanke litt her, at de skal liksom prøve og ... De skal liksom klare å være med å ... Medvirkning.

Styrer: Barns medvirkning. De mestrer det, altså, selv om platene får riper og ikke tåler den hardhendte behandlingen alltid og ikke cd-spillene heller. [*Selv om*] vi må kjøpe tre nye hvert år, så tenker jeg at det er noe de mestrer til en viss grad, da, og det syns jeg er bra. At barn på en måte kan få virke på egen ... Altså, samme som du går og henter deg papir og tegnesaker, for å sette deg og tegne når du har lyst til det, skal du få lov til å sette på musikk, liksom. Har aldri tenkt at det skal være annerledes (IAM II, s. 21-22).

På svarene forstår en at dette med cd-spillere kanskje ikke er så grundig diskutert i denne barnehagen, men de ansatte kobler det likevel raskt til en generell tanke om barns medvirkning. Sentralt i dette står barns læring. De lærer både at cd-spilleren er noe en må dele på og de lærer å mestre den teknisk sett. Assistenten i det første intervjuutdraget er muligens inne på musikkens virkning på barna, når han kobler barnas egen bruk av fonogrammer til at de skal ha det bra i barnehagen. Men om det er musikkens virkning eller virkningen av at barna får velge selv han eventuelt tenker på, kommer ikke klart fram.

7.1.3 Kulturelle, musikalske og individuelle variasjoner

Norman (2002, 2004) påpeker innenfor arkitektur og design noe i retning av et en-til-en-forhold mellom artefakt og bruker, forstått som at når designet er godt, innbyr artefakten enhver bruker til tiltenkt handling. Som jeg var inne på, finner DeNora (2000) det nødvendig å myke opp en slik forståelse av affordansebegrepet i forbindelse med musikk, og beskriver musikk som et dynamisk materiale for det personlige og det sosiale. Hun understreker musikkens affordanser som avhengige av både individ, musikk og situasjonen musikken anvendes i (se også Ruud, 2008, 2010). Hvilke av produsentens inskripsjoner som framstår som affordanser er dermed situert i et lytterperspektiv. I doktorgradsarbeidet anvendes også en slik oppmyket forståelse av

affordansebegrepet, og musikk oppfattes langt på vei å være et polysemisk tegn (Barker, 2003). Musikk kan dermed innby til mange ulike konstitueringer av mening når mennesker tar den i bruk. Når det gjelder persistente artefakter som cd-spillere og øvrige romløsninger og møbleringer kunne en tenke seg at man forholder seg til et mer forutsigbart forhold mellom det artefaktene tilbyr og hvordan de anvendes. Imidlertid problematiseres det å trekke slike slutninger også innenfor arkitektur og design (Maier & Fadel, 2009). Det vil også med hensyn til persistente artefakter være store individuelle forskjeller med hensyn til approprieringer.

Affordansene barna konstituerer i sin musikkbruk kan være både sammenfallende med, og annerledes enn, det de voksne har intendert. Et fruktbart poeng i tilknytning til dette er Posners påpekning av at om noe oppfattes som et verktøy eller ikke, er kulturavhengig. Et og samme objekt kan oppfattes som et verktøy i én kultur, men derimot som en funksjonsløs artefakt i en annen (1989, s. 16). Overført til avhandlingens tematikk kan man dermed åpne for at man i henholdsvis “voksenkulturen” og “barnekulturen”, sistnevnte her forstått som barns egen kultur (Mouritsen, 1996; Rasmussen, 2001), vil ha ulike forståelser av om artefaktene fungerer som et verktøy eller en funksjonsløs artefakt. Noe som barna i mellom forstås som verktøy for å realisere en affordanse, kan av de voksne forstås som en funksjonsløs artefakt og omvendt. Denne diskrepansen kan skyldes at barn og voksne har ulike forståelser av hva som er formålene med bruk av bestemte artefakter.

Et nokså kjent barnekulturelt eksempel er grytelokk, noe som i voksenkulturen gjerne betraktes som et verktøy for å holde maten varm, men som i barnekulturen ikke sjelden forvandles til slagverkinstrumenter. Et annet er bordet i barnehagens lekekjøkken, gjerne forbundet med rollelek i form av “mor, far og barn”, som av barna gjøres om til en rockescene; man står på bordet og synger. Et mål med doktorgradsarbeidet er, som jeg gjorde rede for i kapittel 1.1, å synliggjøre både barnas og de voksnes konstitueringer av musikkens affordanser i barneperspektiv, i lys av de tilstedeværende artefaktens affordanser.

7.1.4 Tradering og nye betydninger

Som oppsummering på en mer teoretisk orientert diskusjon av musikalske artefakter i musikalsk barnekultur kan en begynne med å fastslå at verken grytelokk, bord eller trapper er nøytrale artefakter. Thorbergesen (2007) påpeker at man behøver kulturelle

erfaringer for å forstå rommenes signaler. Med Cole (1996) kan en i denne sammenhengen framheve at artefakter både er formet og formes kontinuerlig gjennom hvordan mennesker målrettet tar dem i bruk. I sin avhandling skriver Dyndahl (2002) følgende om artefakter i forlengelsen av Coles poeng, med datamaskinen som utgangspunkt:

Datamaskinen er skapt ut fra en idé og med en hensikt, og kan i neste omgang også generere nye menneskelige ideer og målsettinger. På den måten kan man hevde at våre tanker og handlinger medieres som kombinasjoner av direkte, 'naturlige', og indirekte, 'kulturelle' erfaringer. Når Cole derfor påstår at vi 'tenker gjennom artefakter', og at tenkningen formes av den spesielle måten artefakten er konstruert som et historisk og kulturelt resultat av menneskelig aktivitet, tydeliggjør det også at disse redskapene på ingen måte kan betraktes som 'nøytrale verktøy' (ibid., s. 79).

Avspillings- og lagringsmediene barn har tilgang til kan også betraktes som historiske og kulturelle resultater av menneskelig aktivitet, skapt ut fra mer eller mindre bestemte ideer. Det samme kan sies om barnas materielle musikalske omgivelser, slik jeg var inne på tidligere i dette kapitlet. Artefaktene som stilles til barnas disposisjon betraktes i avhandlingen som å befinne seg på et utsagnsnivå. De kan dermed beskrives som del av den diskursive formasjonens utbredelse (Laclau & Mouffe, 2001). På dette punktet blir imidlertid avhandlingens flerfasetterte definisjon av diskurs tydelig. Samtidig som artefaktene er til stede og kan beskrives som utsagn, er de ikke nøytrale. Nettopp fordi de betraktes som utsagn i en diskurs, er deres mening (midlertidig) fastlåst gjennom diskursen. Dersom en med inspirasjon fra Posner (1989) for et øyeblikk svært skjematisk betrakter henholdsvis barn og voksne som bærere av ulike diskurser om musikken og artefaktenes affordanser, vil det likevel være slik at det kontinuerlig foregår kamper mellom barn og voksne om å tilskrive mening. Kamper kan også foregå når ulike voksne er bærere av ulike diskurser om musikk og artefaktenes affordanser, og tilsvarende for barna. Det hele vil være i kontinuerlig flyt (Jørgensen & Phillips, 1999; Laclau & Mouffe, 2001)

Det vil på mange måter være umulig å skille fullstendig mellom musikken som artefakt og andre musikalske artefakter, som avspillings- og lagringsutstyr. Selv om mediene er nye gjøres mye av gammelt repertoar tilgjengelig for dagens barn, for eksempel sang og musikk beskrevet som vår "barnesangskatt". Dersom en likevel for et øyeblikk ser nærmere på musikken som artefakt, er den og måtene vi tar den i bruk på, både kulturelt nedarvet og nye (Bourdieu, 1986/2011). Innenfor barnekulturforskningen

anvender Corsaro (1993, 2005) begrepet fortolkende reproduksjon (*interpretive reproduction*) for å beskrive noe tilsvarende. Han løfter fram at barns approprieringer er kreative og at det er dualitet i sosiale strukturer (Corsaro, 1993, se avhandlingens kapittel 1.3.4).

En kan med de teoretiske perspektivene som her er presentert si at artefakter eksisterer både som resultat av, innvevd i, og forut for diskurs. Barnekulturforskningens bidrag i form av et begrep om fortolkende reproduksjon er en fruktbar innfallsvinkel, som ivaretar både tradering og barns aktørskap. Til sammen innebærer dette at barna tilskrives en konstituerende handlekraft i forhold til å skape sine egne hverdager og sin musikalske hverdagskultur. De flyter ikke utelukkende med i de voksnes hierarkiseringer av fortolkningsrepertoarer og de voksnes forhandlinger mellom tradisjoner og nyvinninger, men gis derimot en aktiv rolle. Den musikalske barnekulturen slik den framstår når den fastholdes midlertidig, inkludert de persistente artefaktene som er med å konstituere den (og som samtidig blir rekonstituert som utsagn i en diskurs om musikalsk barnekultur), betraktes altså her som et kulturelt og historisk resultat av menneskelig aktivitet.

7.2 Musikk i rom

I denne delen av kapitlet vil jeg se nærmere på fonogrambruk i barns hverdagsliv ved å ta utgangspunkt i barnehagenes og hjemmenes rom. Jeg vil nærmere bestemt beskrive musikkbruken i de respektive barnehageavdelingenes hovedrom, barnehagenes fellesrom og avdelingenes mindre rom. Som et siste punkt i forbindelse med barnehagen vil jeg løfte fram behovet de ansatte uttrykte for et eget musikkrom. Deretter vil jeg beskrive musikkbruk med utgangspunkt i de respektive hjemmenes rom, henholdsvis stuen, badet, "rommet", søsknenes rom, kontoret og kjøkkenet.

7.2.1 Musikk "på avdelingen" – som felles aktivitet

Ved samtlige av de fire barnehageavdelingene hvor observasjoner av barns musikkbruk ble gjennomført, ble fonogrammer blant annet anvendt i avdelingens største rom. Musikkbruken hadde som oftest karakter av å være en felles aktivitet, men datamaterialet ga også eksempler på at barna anvendte musikk på måter som kan assosieres med å skape seg et eget sted. Ved samtlige avdelinger var det største rommet

møblert med ett eller to spisebord, enten med tilhørende høye, regulerbare barnestoler eller lange benker til å sitte på. I tillegg fantes en eller to sofaer, bokhyller med bøker, puslespill, lotto, perler, tegnesaker og annet formingsmateriell. Ved samtlige avdelinger var det også en kjøkkenbenk med under- og overskap. Ved noen avdelinger fantes leker som legoklosser og dukkeutstyr i hovedrommet, mens slike leker ved andre avdelinger var plassert i de mindre rommene. Ved samtlige avdelinger ga det største rommet plass til alle barna ved avdelingen, men møbleringen innebar samtidig at rommet tilbød relativt lite fri gulvplass. Innimellom ble imidlertid møblene skjøvet til side, for eksempel i forbindelse med “fredagsdisco” (FS).

Aktiviteter som foregikk i avdelingenes største rom var gjerne bordaktiviteter, som perling, tegning, pusling, klipping og liming, bygging med legoklosser, samt barnehagens måltider og fellesaktiviteter som baking. Et fellestrekk når det gjaldt musikkbruken i dette rommet var at musikkbruken som regel hadde karakter av å være regulert av de voksne. En voksen valgte hvilken musikk som skulle spilles, satte den på og regulerte volumet. Intensjonen var videre at musikken skulle være til felles glede for alle de tilstedeværende.

I de neste avsnittene vil jeg gå noe nærmere inn på tre slike observerte situasjoner. I den første situasjonen anvendes musikk mens barna tegner, klipper og limer. Den andre situasjonen viser musikkbruk i forbindelse med en av årets høytider, nemlig adventstid og jul. I begge de to første situasjonene opplever deltakerne musikken som et positivt tilskudd. I den tredje situasjonen som her løftes fram, dreier det seg på samme måte som i eksempel nummer to, om musikk i forbindelse med adventstid, men det som er ment å være en hyggelig morgenstund avbrytes i irritasjon. En fjerde situasjon som løftes fram i forbindelse med felles bruk av cd i avdelingens største rom, viser cd-platen anvendt i forbindelse med å øve på bestemte sanger. Dette underkapitlets femte eksempel viser et barn som anvender musikk sammen med et spisebords affordanser til å lage seg et eget rom i rommet.

Å tegne til musikk – god stemning

En av observasjonene hvor tegning, klipping og liming med musikk i bakgrunnen sto sentralt var en ca. 50 minutter lang sekvens fra barnehage Måne 1:

Ved avdelingens største bord sitter en gruppe på fem-seks barn sammen med en av assistentene. Bordet er fylt av hvite tegneark, fargeblyanter, farget papir, sakser og lim. De fleste barna tegner, mens assistenten hjelper noen av barna med å klippe ut figurer av papir og lime dem på arkene, og å lage små blomster av papiret. Atmosfæren er rolig og det lyder musikk fra den stasjonære datamaskinen som er plassert på et lavt bord i et hjørne av rommet, ikke langt fra det store bordet.⁶⁹ Førskolelæreren har valgt å spille en samling barnesanger og folkeviser, sunget av et barnekor. Arrangementene har nasjonalromantisk preg og koret høres nærmest profesjonelt ut, med klokkeklare barnerøster. Blant sangene som blir lyttet til er 'Bake kake søte', 'Mikkel rev', 'Eg heiter Anne Knutsdotter', 'Vem kan segla förutan vind?', 'Sov du vesle spire ung' og 'Fløy en liten blåfugl' (VOM (16.03), 00.00.30-00.50.57).

I det påfølgende intervjuet med førskolelæreren ved denne avdelingen kom det fram at et av barna hadde hatt med denne cd-en til barnehagen, og førskolelæreren hadde lagt den inn på avdelingens datamaskin. Som akkompagnement til barnas aktivitet, spilte hun nå sangene av fra datamaskinen (IAM III).⁷⁰ Samtalene mellom de tilstedeværende ved det store bordet var relativt få og dreide seg om hva de tegnet, hvordan man skulle klippe, lime og så videre. Verken samtalene eller mine egne observasjoner pekte i retning av at det som ble tegnet var direkte inspirert av musikken. Fra min tilbaketrunkne rolle ved et av de andre bordene i rommet, valgte jeg imidlertid å ikke stille barna spørsmål om dette underveis, men heller observere hvordan situasjonen utviklet seg og om jeg kunne se andre tegn til at barna la merke til musikken. I store deler av sekvensen så det ut til at de nærmest ikke registrerte at det ble spilt musikk. Barna virket å være opptatt av og konsentrerte om tegningen. Innimellom kunne jeg likevel observere små rytmiske bevegelser og at barna nynet med på brokker av sangene. Én gang i løpet av sekvensen (etter 27 minutter og 30 sekunder) kommenterte et av barna en av sangene direkte. Det var Jennifer (5 år) som på videoopptaket så ut til å lytte oppmerksomt til første vers av "Fløy en liten blåfugl", for så å undre seg over teksten på vers nummer to: *Tok en liten gullklump skip, skip skare – skip, skip, skare – skip, skip, skare.* "Er det blåfugl på engelsk?" spør hun sidemannen, som avkrefter nøkternt og saklig. Begge fortsetter å tegne.

På meg som observatør virket musikken innimellom noe voldsom og nærmest stressende. Dette både på grunn av dens høytidsstemte, 17. mai-aktige karakter og volumet den ble spilt av med. Barna og avdelingens voksne syntes imidlertid ikke å være

⁶⁹ Dette er det eneste eksempelet i det genererte datamaterialet som viser pc som avspillingsmedium i barnehagen.

⁷⁰ Hvilken cd-innspilling dette var, er dessverre ukjent.

av samme oppfatning. Ingen kommenterte musikken negativt eller så ut til å være plaget av den. Tvert i mot var stemningen god, og barna var rolige og virket fornøyde. Først etter omtrent 40 minutter justerte førskolelæreren musikkens volum ned, sannsynligvis fordi en del flere barn kom inn på avdelingen og man begynte å avslutte aktivitetene ved bordet, for å gå over til å spise lunsj.

I intervjuet med førskolelæreren som valgte musikken i dette eksempelet, kom vi inn på denne spesifikke situasjonen. På spørsmål om årsakene til å sette på musikk i situasjoner som denne svarte førskolelæreren at det hadde med stemning og hygge å gjøre. Den ene av assistentene som var til stede ved samme intervju forsterket samtidig et fortolkningsrepertoar i retning av musikk som noe allmennmenneskelig og viktig:

Førskolelærer: Det er jo på grunn av stemningen og fordi ... barna liker musikk, og vi liker jo musikk vi voksne også.

Assistent: Jeg tror alle mennesker liker musikk

Førskolelærer: Så prøver vi jo å finne cd-er som vi vet at de [barna] liker, da. Men jeg tror ikke jeg hadde noe sånn klart oppi hodet mitt hvorfor jeg satte det på, men det er jo mest fordi det er hyggelig.

Assistent: Jeg tror det er viktig og, jeg (IAM III, s. 13).

Når det gjelder musikkens affordanser, forstått som hva den spesifikke musikken her tilbyr eller innbyr til, er det nærliggende å peke på musikk som tilbyr av nettopp (god) stemning. Det at musikk skaper hygge synes i de voksnes uttalelser som *commonplace*, som ifølge Wetherell og Potter (1992) er steder i diskursen som føles som endepunkter for deltakerne (se også Billig, 1996 og Edley, 2001). Slike *commonplaces* gir en følelse av at man har fast grunn under føttene og at man dermed ikke behøver å begrunne sine standpunkter videre. Dette kan bringe oss i retning av flere fortolkningsrepertoarer for musikk; musikk som henholdsvis stemningsskapende og hyggelig, og også som noe alle liker og som er viktig.

Det er imidlertid interessant at førskolelæreren på én måte setter til side sin egen begrunnelse for bruk av musikk i sitatet ovenfor. Hennes forklaring på musikkbruken i retning av stemningen den skaper understøttes først gjennom en konstituering av generelle allmennmenneskelige trekk: "Barna liker musikk, og vi liker jo musikk vi voksne også." Assistenten oppsummerer: "Jeg tror alle mennesker liker musikk", sier han. Likevel forklarer førskolelæreren videre at hun ikke hadde klart for seg hvorfor hun satte på musikken i situasjonen. På bakgrunn av stemningen i intervjuet fikk jeg inntrykk av at hun lette etter en, for henne, mer uttalt og sterkere pedagogisk

begrunnelse for å legitimere musikkbruken i akkurat denne situasjonen “skikkelig”. Uttalelsen “... men det er jo mest fordi det er hyggelig” ble både en begrunnelse for musikk i situasjonen og samtidig en utdyping av at det ikke var noen bevisste valg som lå bak. Hygge oppfattes imidlertid av assistenten som legitimering god nok, og han understreker dette.

En affordanse som ikke nevnes i forbindelse med dette eksempelet er musikkens organiserende funksjon. Campbell (2010) beskriver denne funksjonen som undervurdert blant voksne som arbeider med barn. DeNora (2000) beskriver musikk som et estetisk-emosjonelt transportmiddel mennesker anvender for å frakte seg selv fra et stemningsleie til et annet. En ønsker imidlertid ikke bevisst å forflytte barna mellom ulike stemningsleier og handlingsberedskaper (*agencies*) underveis i tegnesituasjonen som er beskrevet her, men en kan ved hjelp av teoretiske perspektiver likevel konstituere musikken som noe som bidrar til å sette deltakerne i en emosjonell tilstand som gjør det nærliggende å opptre på måter som fungerer i og bidrar til å opprettholde tegnesituasjonen (jf. Böhme, 2006). Jeg vil si noe om dette i det følgende.

I intervjuet sitert ovenfor betraktes musikkens stemningsmessige affordanser som en form for endepunkt. Det kan imidlertid være sammenheng mellom stemningen musikken oppfattes å skape og en organiserende funksjon. Med Böhme (2006) kan en si at dersom mennesker oppfatter en bestemt stemning som positiv for en selv, vil en ofte ønske å fortsette å være i denne bestemte stemningen, og dermed vil en gjerne forsøke å bidra til å opprettholde denne atmosfæren. Dersom musikken oppleves å utstråle en rolig atmosfære vil den gjennom det emosjonelle den vekker hos lytterne, og stemningen de settes i, bidra til å sette dem i stand til å opprettholde den. Lytterne vil med andre ord oppføre seg på måter som musikken innbyr til (DeNora, 2000) og dermed bidra til å opprettholde og forsterke stemningen de settes i. Slik kan en forstå musikkens funksjon i dette eksempelet som organiserende, gjennom at den skaper en rolig stemning som situasjonens deltakere emosjonelt oppfatter som positiv og som de samtidig bidrar til å opprettholde gjennom hvordan de intuitivt oppfører seg når denne musikken spilles i denne situasjonen (jf. Böhme, 2006; DeNora, 2000).

Førskolelærerens fortolkningsrepertoar var knyttet til stemning uten noen bestemt funksjon utover at det gir en god opplevelse (IAM III). Kanskje kan en si at et fortolkningsrepertoar for musikk som stemningsskapende her trekker forståelsen av

musikkbruken bort fra en funksjonell tenkning, og i retning av en sanselig, estetisk opplevelse (jf. Juncker, 2006). Dette dersom en lar det at musikken tilbyr å føle seg bra være i sentrum for en forståelse av musikkens affordanse i denne bestemte situasjonen, uten å vise til noen bestemt funksjon utover individets velvære i øyeblikket. Musikkens tilstedeværelse begrunnes altså av førskolelæreren ut fra lytterens opplevelser der og da. I lys av en estetisk-fuksjonell tenkning, slik den legges fram av Dyndahl og Ellefsen (2009, 2011), vil det estetiske og det funksjonelle imidlertid være koblet sammen på en slik måte at musikken ikke vil kunne ha en funksjon med mindre den samtidig har opplevde estetiske kvaliteter. Den estetiske opplevelsen av glede i øyeblikket vil kunne ha en funksjon, også når opplevelsen primært kan beskrives som å være i retning av interesseløst behag. Å føle glede oppleves som viktig i seg selv. I tillegg kan man med nyere forskning innenfor positiv psykologi si at positive emosjoner som glede, behag og tilfredshet (jf. Fredrickson, 2005; Ruud, 2001) peker ut over her-og-nå-perspektivet og bidrar til god helse i et subjektivt velvære-perspektiv også i framtiden (Fredrickson, 2005).

For førskolelæreren synes en følelse av at det “funker” å være årsaken til at denne bestemte musikken anvendes på akkurat denne måten, men teoretiske og verbale repertoarer som kan beskrive sammenhenger, og som i hennes øyne muligens kan konstituere denne musikkbruken som legitim innenfor en barnehagepedagogisk diskurs, er ikke tilgjengelige for henne. Opplevelsen og hyggen oppfattes som viktig, og kan støttes av et fortolkningsrepertoar for musikk i retning av det estetisk-fuksjonelle. Det estetisk-fuksjonelle kan videre trekkes i retning av musikkbeskjeftigelsers positive konsekvenser for psykisk helse i forebyggende sammenheng (Vestad, 2012), og dermed fungere som legitimering av musikk i små barns liv. En grundigere gjennomgang av dette perspektivet faller imidlertid utenfor avhandlingens rammer.

Å bake lussekatter til musikk – julestemning

En ytterligere utdyping av musikk som stemningsskapende kan gjøres i form av et eksempel knyttet til adventstid og jul. Generelt syntes barnehagene i stor grad å knytte musikk til årstider og høytider, og julen var den høytiden som satte tydeligst preg på barnehagenes dagsplaner i det empiriske datamaterialet. En sekvens som viser bruk av musikk som del av det å skape julestemning er hentet fra barnehage Måne avdeling 2:

Utenfor avdelingens store vinduer ligger snøen. I vinduene, som rekker nesten fra gulv til tak, er det festet rød tape, slik at det vinduet har fått 24 små ruter. Datoen for dette besøket i barnehagen er 11. desember, og det er hengt opp røde filthjerter i 11 av rutene. Lukten av søt gjærdeig fyller rommet, og fra cd-spillere spilles sanger som 'Deilig er den himmel blå', 'En stjerne skinner i natt' og 'På låven sitter nissen'. Både barne- og voksenstemmer synger på cd-en og akkompagnementet er mykt og akustisk.⁷¹ Avdelingens førskolelærer elter en stor deig ved det største spisebordet. Hun deler den i mindre emner, mens hun forklarer barna hvordan de skal bake lussekatter. De små bakerne sitter rundt bordet, lytter og vifter samtidig ivrig med hendene når de tar i mot hver sine deigklumper. Førskolelæreren holder opp et laminert bilde av en lussekatt, som barna fikk i barnehagens adventskalender denne morgenen. Med julemusikken i bakgrunnen viser den voksne hvordan barna skal rulle pølser av deigen slik at de blir passe tykke og lange, hvordan de skal snurres i endene og legges inntil hverandre og, til slutt, hvordan man kan pynte med rosiner. Så får barna prøve. Stemningen er rolig og barna er konsentrerte om bakingen. Ved et annet bord hjelper en assistent en annen gruppe barn med det samme, mens en annen assistent går mellom bordene og legger ferdige lussekatter på et stekebrett (VOM (11.12), 00.17.50-00.37.19).

Sekvensen varte i ca. 20 minutter og stemningen gjennom det hele kan beskrives som glad, konsentrert og rolig, selv om barna var noe mer i bevegelse til og fra bakebordet enn deltakerne i tegneeksempelen ovenfor. Alle barna kom bort til et av de to bakebordene i løpet av sekvensen, bakte lussekatter, og fortsatte så med andre ting, som å leke med dukker, kikke i bøker eller klatre i ribbeveggen på felleskjøkkenet. Denne avdelingen (M2) var møblert med tre-fire kroker adskilt med både lave og litt høyere bokhyller. Det var derfor mulig å gjennomføre flere parallelle aktiviteter i rommet. Ved siden av avdelingen lå barnehagens felles kjøkken, hvor barna også kunne oppholde seg. Måne 2 hadde ikke smårom som de andre avdelingene jeg besøkte, men kjøkkenet fungerte dermed som avlastning.

I et intervju med førskolelæreren til stede i bakesituasjonen (i de følgende avsnittene betegnet som førskolelærer 1) og en førskolelærer fra Måne 3 (førskolelærer 2) ble "julemusikk" konstituert som begrep og videre knyttet både til stemning, videreføring av tradisjoner og organisering av barna i form av å gjøre dem roligere:

⁷¹ Cd-en hører til bokutgivelsen Stubsveen, M. (Red.). (2006). *Vi synger! 24 julesanger for hele familien*. Oslo: Fakta forlag.

Ingeborg [*henvendt til førskolelærer 1*]: Jeg har et opptak med dere der dere baker lussekatter og da hadde dere julemusikk i bakgrunnen ...

Førskolelærer 3: Å, ja [*ler*] Det er vel spesielt, tror jeg, i jula så er jeg veldig opptatt av julemusikk [*ler*]

Ingeborg: Ja?

Førskolelærer 1: [Jeg er] veldig opptatt av sånn julemusikk [*ler litt forlegen*]

Ingeborg: Ja, jeg tror ikke du er den eneste som er det [*ler*]

Førskolelærer 1: Nei [*ler*]

Ingeborg: Men hvorfor er man det, tror du?

Førskolelærer 2: Stemningen tror jeg, få stemningen inn. Liksom *føle* den julestemningen. Ikke bare det at man står og baker eller *gjør* ... lager julegaver og sånn, men du skal få stemningen utenfra og inn, og.

Ingeborg [*oppfordrende*]: Mhm?

[*Førskolelærerne tenker seg om.*]

Førskolelærer 2: Tror jeg.

Ingeborg: Så det lager litt sånn julefølelse?

Førskolelærer 2: Mhm. For meg er det sånn. Pluss at jeg velger musikk fra mine barnsben. Man bringer videre det man føler selv har vært godt og bra. Så jeg tror det har litt med det å gjøre, hvis man er glad i musikk selv.

Ingeborg: Ja. Så du gjenskaper på en måte din barndoms julestemning?

Førskolelærer 2: Mhm. Men vi har det sånn at vi har mye musikk i julen. Det gjør vi fortsatt [?] hjemme hos mine foreldre. Så det er liksom en liten tradisjon.

Ingeborg: Tror du ungene får det samme forholdet til musikk som deg?

Førskolelærer 2: Håper jo det [*ler*]

Førskolelærer 1: [*ler*]

Førskolelærer 2: Det er jo en tanke. Jeg tror det er litt som [F1] sier også, det er ikke alt det man setter på av musikk ... alt ... at de hører den. I blant så har man jo litt en tanke bak, at kanskje det skal bli roligere. Men det er jo ikke alltid at det skjer. [*ler*]

(IAM I, s. 6-7)

Musikken konstitueres her som stemningsskapende på en annen måte enn det å bake og å lage julegaver. Musikken beskrives som å gi stemningen "utenfra og inn". Det er ikke så enkelt å beskrive musikkens virkning, men man får her en følelse av at musikken oppfattes som noe "indre" heller enn "ytre" (som aktiviteter som baking), og at musikken oppleves både med og i kroppen. Den har en annen tilgang til deltakernes emosjonelle tilstand enn de andre aktivitetene. Her setter førskolelæreren videre ord på sin egen musikkopplevelse i retning av at musikken anvendes som en selvteknologi, for å vekke julestemning hos seg selv og for å skape tilsvarende julestemning også for barna (jf. DeNora, 2000). Av observasjonene ser det ut til at både barn og voksne, og kanskje særlig de voksne, hadde glede av musikken som ble spilt fra cd-spillere.

Musikken tilbød i dette tilfellet julestemning og julefølelse, og samtidig tilbød avspillingsutstyr i form av en cd-spiller at de voksne hadde hendene fri til å bake med barna. Barn og voksne deltok dermed i tilnærmet samme aktivitet, selv om de voksne også hadde litt andre oppgaver i forbindelse med bakingen enn barna, i form av at de

voksne eltet deigen, hjalp noen av barna, la lussekattene over på bakeplaten og så videre. Musikken kan her, som i mange av de andre eksemplene forstås som en akustisk møblering av rommet (jf. Böhme, 2006), hvor de auditive omgivelsene er nokså bevisste fra de voksnes side. Julemusikken konstitueres som en del av bakingen og juleforberedelsene. Videre bidrar den både til å definere situasjonen og til å knytte den sammen til en helhet.

Førskolelæreren ved Måne 3 anvendte musikkbruk i egen barndom som modell for sin bruk av musikk med barnehagebarna. I hjemmehverdagen anvendte hun fortsatt mye musikk i julen, og beskrev dette som “en liten tradisjon”. Bakesituasjonen kan i lys av dette forstås som en måte å konstituere tradisjon på, hvor tradering og nyskaping (jf. Bourdieu, 1986/2011) virker sammen. Musikken var en relativt ny innspilling og noen av sangene var også nye, samtidig som selve det å bruke musikk i julen, for å skape stemning, var en arv fra tidligere generasjoner, videreført til henne gjennom hennes egen barndom.

Tradisjonens betydning i et barneperspektiv kan beskrives med et antropologisk stedsbegrep kombinert med metaforen musikk som *container* (Casey, 1996; Feld, 1996; DeNora, 2000; Ruud, 1997, se kapittel 4.2.4). En kan betrakte det som skjer i bakesituasjonen som en hendelse hvor førjulsstemning på en måte kodes inn i musikken. For barna vil minnene om tid og sted kunne bestå av en vev av hendelsens atmosfære: musikken og bakingen, de tilstedeværende menneskene, rommets dekor, de snøtunge trærne utenfor vinduet, følelsen av deigen, smaken av rosiner, lukten av deig og ferdige lussekatter. Til sammen kan dette konstituere en forståelse og følelse av førjulsstemning, som barna kanskje vil bære med seg og kanskje videreføre på nye måter til neste generasjon. Julemusikken vil kunne fungere som en beholder som alt dette kodes inn i, og som en ved å lytte til senere i livet kan anvende til å åpne opp for slike minner og la dem strømme fritt (jf. DeNora 2000; Ruud, 1997). På denne måten videreføres den voksnes “lille tradisjon”, samtidig som den forandres og dens mening rekonstrueres gjennom fortolkende reproduksjon (Corsaro, 1993, 2005).

I sammenheng med legitimering av musikk for barn ble sang og musikk som tradisjon konstituert som et solid fortolkningsrepertoar i dette intervjuet. Førskolelæreren ved Måne 3 understreket at samfunnet forventer at man bringer videre sanger som har vært med opp gjennom generasjonene, som alle har hørt på (IAM I, s. 20). Begge

førskolelærerne følte at dette sto såpass sterkt at det gikk på bekostning av rom for å lære både seg selv og barna nye sanger. Det kunne gå utover de voksnes glede over musikk, noe som igjen virket på barna, mente de. Førskolelærer M3 fortsetter:

Jeg tenker at det er jo viktig, for at vi skal kunne bringe musikken videre, så skal vi jo vise noe glede ved den. [Hvis ikke] så føler jeg at det med musikk blir litt borte. [Jeg] syns musikk er veldig mye glede og hvis da vi sitter og synger 'Lille Petter edderkopp' i 20 år, hver dag, så er det til slutt ikke så veldig mye glede ved den sangen. Det er liksom sånn ... [ler og lager et påtatt blidt ansikt] 'Ja, ja så setter vi i gang da ... [ironisk:] Jippi.' Så jeg tenker at det er jo veldig viktig at vi får nye inputer, at det kommer nye sanger inn (IAM I, s. 20).

Å formidle musikk til neste generasjon krever altså en glød, som det kan være vanskelig å opprettholde i forhold til en del av de tradisjonelle barnesangene. Mister en denne gløden er noe av selve poenget borte, mener denne førskolelæreren. Derfor er det viktig med fornying av barnesangrepertoarene. Fortolkningsrepertoaret musikk som tradisjon syntes likevel å være et endepunkt (en *commonplace*) i argumentasjonen. Det var forbundet med en "naturlighet" å viderebringe repertoar og tradisjon. Man oppfatter at samfunnet forventer det. I sitatet ovenfor, hvor julemusikk diskuteres, kan en likevel spore musikkens affordanser på et personlig plan som drivkraften i ønsket om å viderebringe en "liten" julemusikktradisjon, fordi man selv har opplevd det som godt i egen barndom. Selv om det føles "naturlig" å viderebringe repertoar, konstitueres altså dette som utilstrekkelig for vellykket formidling. Den voksnes personlige engasjement og gledesopplevelser i tilknytning til musikken som skal formidles konstitueres som nærmest nødvendig.

Rolig morgenstund – dårlig stemning

Mens eksemplene ovenfor illustrerer situasjoner hvor musikken oppleves å fungere godt, finnes det også eksempler i materialet på at bakgrunnsmusikk ikke hadde tilsiktet positiv effekt, slik førskolelærer M3 er inne på i intervju-sitatet ovenfor. I barnehage Sol observerte jeg en situasjon som var ment å være en rolig morgenstund i adventstiden (FS). Belysningen var dempet og atmosfæren ved avdelingen var rolig. Stearinlys brant på avdelingens to store spisebord og de voksne hadde satt på rolig julemusikk på cd-spillere.⁷² De få barna som var kommet satt rundt bordene og holdt på med ulike bordaktiviteter, og de voksne satt sammen med dem. En av de voksne holdt med nål og

⁷² Cd-en som ble spilt var *Julestemninger: 50 stemningsfulle julesanger for hele familien*. (2001/2004). [CD]. [Utgivelsessted ukjent]: MrMusic ANS

tråd på å gjøre i stand til juleformingsaktiviteter barna skulle gjøre senere på dagen. Lenge kunne situasjonen beskrives som hyggelig, og det var samsvar mellom henholdsvis musikkens, barnas og de voksnes tempo i bevegelsene. Etter hvert kom flere barn til og noen av barna begynte å leke mer voldsomt rundt bordene. De voksne forsøkte å opprettholde den rolige og avslappede atmosfæren ved å be dem roe seg ned. Et misforhold vokste imidlertid, mellom ønsket rolig stemning på den ene siden og noen av barna sitt ønske om annen intensitet i leken på den andre. Dette kunne observeres i de voksnes etter hvert nokså anspente kropp og deretter i verbalt uttrykt irritasjon. Til slutt syntes det som om de ga opp å bevare den rolige atmosfæren. Musikken ble stoppet, taklyset slått på, stearinlysene blåst ut og morgenstunden var over. En gruppe på fire-fem jenter, som ble tiltalt som "dere som er interessert i musikken" ble oppfordret til å ta med seg cd-spillere inn på et av barnehagens mindre rom. De tok oppfordringen og forsvant. Tilbake satt de voksne, og jeg oppfattet det som om de både var oppgitt og litt skuffet.

Etter hvert som jeg ble bedre kjent med denne avdelingen forsto jeg at høyt lydnivå og uro ble betraktet som en generell utfordring. De ansatte mente problemet blant annet kom av rommenes utforming og materialvalg i tak og vegger. Raslingen av legoklosser på bordet kunne for eksempel oppleves som svært støyende. Ved denne avdelingen forklarte de voksne videre at fonogrammer i liten grad ble anvendt som fellesaktivitet, og viste til liknende situasjoner som den beskrevet i avsnittene ovenfor; det skulle så lite til før det gikk i stykker, fordi barnas aktivitet lett førte til at det ble for mye lyd og at situasjonen totalt sett dermed ble oppfattet som for bråkete.

Rommets øvrige utforming syntes også å ha betydning for dets affordanser for en relativt stor barnegruppe (ca. 18 barn, jf. kapittel 6). Det var forholdsvis langt og smalt og med dører i tre av hjørnene, samt midt på en av langveggene. Det var derfor beholdt som ett stort rom, selv om de ansatte tidligere hadde forsøkt å dele det opp ved å lage sofakrok med bokhyller i det ene hjørnet (FS). De voksne syntes imidlertid ikke at en slik oppdeling fungerte særlig godt i dette rommet, fordi det ble for trangt. Dette sto i kontrast til løsningen ved Måne 2, hvor rommet var noe større, mer kvadratisk og med dører litt på siden av midten på to motstående vegger. Dermed var det ved Måne 2 mulig å møblere fire kroker, slik jeg var inne på ovenfor.

Noen av de voksne i Sol kommenterte at de hadde en barnegruppe som gjorde nokså mye ut av seg både i form av bevegelse og lyd, og at dette også regulerte hva slags musikkaktiviteter som kunne settes i gang. For meg som observatør kunne det imidlertid se ut som om barnas atferd i de to barnehagene på mange måter ikke var så ulik, men at tilgjengelige rom og utformingen av disse bidro til at barnas atferd i større grad ble opplevd som bråkete ved den ene avdelingen enn de andre. Et fortolkningsrepertoar for musikk som kommer fram her er noe i retning av musikk som bråk. Et ideologisk dilemma (jf. Billig, 1991; Edley, 2001) kommer til syne ved en slik tilnærming, fordi musikk ble ansett for å være viktig for barna, samtidig som den konstitueres som bråk (FS). Dette gir store utfordringer når det gjelder å ivareta alles behov: Barnas generelle og spesifikke behov for musikk, andre barns behov for ro og samtidig de voksnes behov for godt arbeidsmiljø, som ikke måtte være for auditivt stressende over tid. Dette selv om de ansatte var svært opptatt av at barnehagehverdagen skulle være til barnas beste, og at barna dermed skulle få lov til å utfolde seg.

Øving

Noe av fonogrambruken i avdelingens hovedrom var knyttet til aktiviteter som kan beskrives som øving. Den tidligere nevnte bakesituasjonen munnet ut i en samlingsstundliknende aktivitet, hvor barna sang til julesanger på en cd-plate og øvde på en Lucia-sang. Stedet som ble anvendt til dette var avdelingens sofakrok. Den var, som jeg var inne på tidligere i kapitlet, nærmest rammet inn av bokhyller, og åtte barn samlet seg i toseteren. Ett barn satt i tillegg på førskolelærerens fang. De voksne som var til stede var førskolelæreren ved avdelingen og den ene av assistentene. Cd-en som ble anvendt som bakgrunnsmusikk i bakesituasjonen ble nå benyttet som akkompagnement for sangen. På bakgrunn av observasjonen kan man beskrive situasjonen som voksenstyrt, samtidig som barna syntes engasjerte når de sang med. Barna lå delvis henslengt i sofaen, og ett av barna så nærmest ut til å ligge og slappe av på armlenet og oppe på sofaryggen. Ingen av de voksne kommenterte dette og volumet på barnas sang var likevel relativt høyt. Sammen sang de "Deilig er jorden", "På låven sitter nissen" og "Musevisa". Både barn og voksne vugget i takt til musikken, førskolelæreren hele tiden med ett av barna på fanget, som hun holdt armene rundt, i tillegg til å holde i sangboken. Assistenten gikk fram og tilbake mellom sofakroken og cd-spilleren mellom sangene, for

å finne fram til ønsket sang. Etter de tre sangene sa førskolelæreren at de også måtte øve på Lucia-sangen ("Svart senker natten seg"), fordi de skulle gå Lucia-tog om to dager. Hun snakket litt om hva dette konkret innebar for barna og svarte på noen spørsmål, blant annet om hvem av barna som skulle være Lucia. Etter denne sangen avsluttet de med deres egen barnehagesang, laget av de ansatte. (VOM 2 (10.12.), 00.37.21-00.47.46)

Cd-plater konstitueres her som noe man kan synge til, som en slags kombinasjon mellom artefaktene sangbok og musikalsk akkompagnement, når barn og voksne er samlet. Sanger konstitueres videre som noe som kan framføres for andre og som noe man må øve på. Dette er mer kjente og tradisjonelle fortolkningsrepertoarer i musikkpedagogisk sammenheng.

Musikk som et rom i rommet

Selv om det mest typiske ved musikkbruken i avdelingens største rom var musikk anvendt til felles glede for flest mulig av de tilstedeværende, gir datamaterialet også eksempler på at enkelte barn kunne anvende musikk som en del av å skape et rom i rommet. Ett slik eksempel er hentet fra barnehage Måne 1, og involverer en fire år gammel jente, Marthe. Avdelingen var relativt romslig og det var derfor plass både til et stort fellesbord og et par mindre spisebord.

Marthe hadde krøpet inn under et av de mindre spisebordene, som sto inntil veggen. I begynnelsen av videoopptaket satt hun sammen med tre andre jenter på omtrent samme alder. Barna satt i halvsirkel med ryggen mot rommet og ansiktene vendt mot en bærbar cd-spiller, som var plassert på gulvet helt inntil veggen. Musikken som ble spilt var barnekorversjoner av Astrid Lindgrens sanger. Først hørtes "Her kommer Pippi Langstrømpe". Marthe og de andre jentene nynet med på sangen og vugget av og til fra side til side, eller beveget føttene rytmisk til musikken. Ellers i rommet foregikk tegning ved det største bordet og noen barn holdt på å kle på seg for å gå ut, mens noen av de voksne hjalp til. Under bordet var barna konsentrert om cd-spillere og musikken, og de syntes ikke å legge merke til alt det andre som foregikk rundt dem. Etter noen få minutter byttet de cd og "Å, jeg vet en seter" lød ut i rommet. Denne var jentene enige om å spole forbi og de skippet fram til neste spor, "Kaptein Sortebill". "Den er gøy!" utbrøt Marthe med ivrig stemme, og fortsatte: "Den elsker jeg!" Barna lot denne "stå på",

og bevegelsene deres til musikken økte i intensitet, men de fortsatte likevel å oppholde seg under bordet.

En regel de hadde ved samtlige observerte avdelinger var at det kun var lov å ha én cd om gangen. I dette eksempelet ble det fulgt opp ved at en voksen kom og hentet cd-en som ble tatt ut av spilleren. Barna hentet den imidlertid etter noen få minutter tilbake fra skuffen i kjøkkenbenken og fortsatte lyttingen til Astrid Lindgrens sanger. Marthe hentet etter hvert tegnesaker og en billedbok, og i en knapp halvtime syntes det som plassen under bordet var hennes sted, mens livet ved avdelingen ellers gikk sin gang. Innimellom kom noen av de andre barna innom under bordet, men for det meste satt hun alene. Mens hun tegnet nynet hun innimellom til musikken, og vippet på føttene i takt med den. Det hendte at hun snakket med noen av de andre barna om hvilke karakterer de respektive Astrid Lindgren-sangene handlet om og hvem som sang, nemlig henholdsvis Alfred, Emil og Ida. Det var tydelig at Marthe følte seg bekvem og tilfreds med situasjonen, både når de andre barna var til stede og når hun satt alene. Hun hadde relativt store kunnskaper om musikken de lyttet til, både når det gjaldt hvilke spor som etterfulgte hverandre og tv-serier og bøker mange av sangene var knyttet til. Det var Marthe som ledet an både i musikkvalg og samtaler, men hun var likevel vennlig og inkluderende overfor de andre barna og deres bidrag. Etter drøye 25 minutter forlot Marthe plassen under bordet og slo seg ned ved det store bordet, og tegnet videre sammen med 7-8 andre barn og en voksen som allerede satt der. Musikken ble stående på. (VOM 1 (09.03.), 00.00.00-00.25.22.)

7.2.2 Musikk i fellesrommet

Begge barnehagene hvor jeg gjennomførte observasjoner til doktorgradsarbeidet hadde kjøkkenet som et stort fellesrom for alle barnehagens avdelinger. Siden tilgangen min til barnehagene var ulik, dreier dette avsnittet seg mest om barnehage Måne, hvor jeg kunne bevege meg fritt mellom avdelingene og hvor kjøkkenet var i bruk av barna på de dagene jeg gjennomførte observasjonene. Kjøkkenet her var et stort rom med store vindusflater, hoppebasseng av skumgummi, ribbevegg og tykk matte på gulvet ("tjukkas"), kjøkkenbord, kjøkkenkrok og piano, i tillegg til stor ledig gulvplass. I dette rommet kunne alle barnehagens ansatte og barn få plass samtidig, totalt i underkant av 90 mennesker. I observasjonsperioden ble rommet blant annet anvendt til musikkksamlingsstund, hvor en bestefar kom og spilte piano og sang for barna, men

rommet ble også anvendt til å la noen få barn høre på innspilt musikk og gjerne danse til. Videre ble jeg fortalt at kjøkkenet ble brukt som konsertarena. I det følgende vil jeg beskrive et eksempel på en fellessamling med sang, kjøkkenet i bruk som en plass for mer tilfeldige møter mellom de tilstedeværende i barnehagen, og til slutt vil jeg løfte fram den ene av assistentenes fortelling fra en konsert i barnehagen.

Fellessamling

Samlingsstunden jeg observerte (FM), som ble ledet av bestefaren, tok form som en sangsamling og var for samtlige avdelinger ved barnehage Måne. Bestefaren spilte piano og sang med barna i en snau halvtime. Repertoaret besto av mer tradisjonelle barnesanger. Det var tydelig at barna kunne sangene fra før, for det var mange som sang med. Stemningen var livlig og barna var både konsentrerte og engasjerte. Instruksjonen mellom sangene var minimal, og som observatør fikk jeg en følelse av at det var slik samlingene pleide å foregå. Barna hadde i alle fall ingen problemer med å følge det som foregikk. Siste sang i samlingen var "Labbetussemann".⁷³ Denne viste seg å være innarbeidet som et signal. Uten verbale instruksjoner, forlot samtlige barn plassene sine på gulvet da denne sangen ble spilt. De gikk tilbake til sine respektive avdelinger, mens de sang med på teksten. I løpet av kort tid var rommet tømt.

Et fortolkningsrepertoar hvor musikk konstitueres som signal er her framtrædende (jf. Campbell, 2010, s. 228). Campbell beskriver musikk i form av "The Dragon's Theme" anvendt som signal for at fotballkampen var i ferd med å starte. I fellessamlingen i barnehage Måne ble musikk mest markant anvendt som tegn på at samlingen var over. Et annet nokså kjent musikalsk signal som ble anvendt i begge barnehagene var bordvers. Dette signaliserte at barna kunne begynne å spise. Nok et signal, anvendt i barnehage Måne, var "ryddemusikk". Førskolelæreren ved Måne 1 begynner forklaringen, og assistenten fra Måne 2 fortsetter:

⁷³ "Labbetussemann" er en sang av ukjent opphav, som ble sunget med følgende tekst (navnene er pseudonymer):

Labbe, labbe, labbetussemann

Anne og Klara og Jonas var dems navn.

De er ikke her

de kommer ikke mer

de reiste med en skute til Amerika

Det er jo sånn noen ganger at man har ryddemusikk, for eksempel, eller at man har ... at man forbinder noe med musikken og da er det dét man skal gjøre, på en måte.

Assistent: Ja, jeg brukte musikk når vi skulle rydde, så hadde jeg stolleken da, med rydding, at de skulle rydde fort, og når jeg stoppa musikken så skulle de ikke rydde.

Førskolelærer: Det var lurt. Den var morsom.

[*Alle ler.*]

Ingeborg: Er det spesiell musikk dere har da, til rydding? Altså, en spesiell stemning, mener jeg.

Assistent: Altså, det er en ... jeg brukte alt (IAM III, s. 27).

Her dreier musikken fra å beskrives som å ha en signalfunksjon med hensyn til rydding, til at den bokstavelig talt bidrar til å gjøre ryddingen til en lek. Musikken er med på å gjøre noe (antatt) kjedelig morsomt. Energi tilføres med musikken som en tydeliggjort drivkraft når barna skal rydde fort til den. Når musikken stopper, er det i leken som om støpselet trekkes ut og ryddingen stopper opp. Dette eksempelet kan forstås som en barnekulturell parallell til DeNoras (2000) beskrivelser av musikk som noe en bruker for å få opp energien i forbindelse med gulvvask (se kapittel 4.2). I eksempelet fra barnehagen kobles et lekende element inn, her i form av en tilpasning av en lek barna kan fra før.

Ved sangsamlingen med bestefaren var det ikke alle barn som syntes å ha like stor glede av å delta, selv om stemningen stort sett var positiv. Noen av de voksne mente at en del av de eldste barna begynte å bli lei av sangene og denne formen for samlingsstund (IAM I). Under observasjonen la jeg merke til at de eldste guttene ved avdeling Måne 2 satt så nær døren til sin avdeling som mulig. Et par av dem sang med, mens noen unnlot nokså demonstrativt å synge. Gjennom ansiktsuttrykk og positur markerte de tydelig at dette ønsket de ikke å være en del av, selv om de satt i ro og var til stede ved hele samlingen. Da samlingen var over var de svært raske med å trekke seg tilbake til egen avdeling (FM). Barnas oppførsel og den voksnes kommentar bidrar til å konstituere et fortolkningsrepertoar i retning av musikk som kjedelig knyttet til denne spesifikke situasjonen, individene og musikken.

I intervjuet (IAM I) utdypet førskolelæreren ved Måne 2 dette videre. Hun mente samfunnet forventer at barn skal høre på "barnemusikk". I første rekke nyanserte hun denne kategorien ved å løfte fram at det gjerne dreide seg om tradisjonelle sanger, deretter ved å fokusere på barnas alder:

Så tenker jeg at musikken skal liksom følge barnet i forhold til hvilken alder det er, ikke sant. 0 år så har du liksom små barn og Mozart og sånne babysanger som 'Bæ, bæ lille lam', og litt natta-sanger og sånn. Og så følger, synes jeg da i hvert fall det virker som, at det følger ettersom hvilken alder du er. Når du nærmer deg 5 år, så er det litt mer sånn hits og kanskje ... [det er] litt over med de barnesangene som man har hatt ... i hele barnehagen, kanskje. [Når det] nærmer seg skolen så hører man mer og mer på *Hits for kids* og den type sanger, da (IAM III, s. 19).

De eldste guttene i barnehagen beskrives som ferdige med sangene de har hørt gjennom hele sin tid i barnehagen, men dette konstitueres samtidig som et mer generelt trekk ved barn. Videre er det ikke barnas alder og utviklingstrinn isolert sett som konstitueres som årsak til at barna hører på *Hits for kids* i 5-års-alderen. Snarere er det et element av at de er lei av sangene de har hatt gjennom hele barnehagen som løftes fram. Sundin (2001) skriver at barn i dag har hørt mer musikk før de begynner på skolen, enn det deres oldeforeldre gjorde gjennom et helt liv (kapittel 1.1). Sundin betrakter musikken i mediene som en av årsakene til den enorme mengden musikk barna møter. Satt i sammenheng med intervjustatet ovenfor blir det interessant å se nærmere på et fortolkningsrepertoar i retning av at barna blir lei den mer tradisjonelle barnemusikken, fordi barnehagen gir så mye av den, altså et fortolkningsrepertoar i retning av "mettethet" eller til og med "overdose" knyttet til de tradisjonelle barnesangene. I så fall vil det kanskje bety at et annet repertoar for de eldste i barnehagen er kjærkomment. Førskolelærer ved Måne 3 ønsker en fornyelse av repertoaret for sin egen del og nevner kilder som nye sangbøker med nykomponerte sanger for barn (IAM I). Førskolelærer ved Måne 2 nevner *Hits for Kids* som interessant for 5-åringene (ibid.), på liknende måte som Sundin (2001) påpeker stor interesse for Melodi Grand Prix i omtrent tilsvarende alder.

Når en leser Sundin (2001) kan en imidlertid få inntrykk av at de tradisjonelle barnesangene synges i mindre omfang i dag enn tidligere. En annen måte å stille Sundins og førskolelærerens forståelser sammen på, ville være å utforske den musikalske barnekulturen i retning av hvorvidt barna blir lei av de tradisjonelle barnesangene fordi denne delen av vår kultur har for lite rom til å utfolde seg, er lite frodig sammenliknet med hva den var tidligere og at den dermed oppleves som lite interessant, eller om musikkindustrien presenterer produkter for barna som barna uansett vil finne mer interessante enn de nærmeste voksnes sang. Dette faller imidlertid utenfor avhandlingens rammer.

Torg

På grunn av den noe friere organiseringen av barna med hensyn til flyt mellom avdelingene i barnehage Måne, fungerte kjøkkenet i denne barnehagen nærmest som et torg. Her møttes barn og voksne fra de forskjellige avdelingene, enten fordi barna deltok i å gjøre i stand måltider, fordi de var ferdige med en aktivitet og ventet på at en annen skulle starte, eller fordi de rett og slett selv ønsket å være der og leke. Når barna oppholdt seg i dette rommet hendte det at en cd-spiller "sto på". Den store gulvplassen ga plass for mange tilstedeværende barn samtidig og rom til å utfolde seg med relativt store, danseaktige bevegelser. De voksnes rolle i dette varierte, men en voksen satte ofte både i gang musikken og dansen og var med i den. Her vil jeg i svært korte trekk løfte fram det genererte datamaterialets eneste eksempel på en en-til-en-samhandling mellom barn og voksen i musikalsk sammenheng i barnehagen (FS).

Barnet var et av de yngre barna, på ca. 2 år. Den voksne satt på knærne foran barnet, slik at øynene deres var i omtrent samme høyde. Den voksne lette seg fram til musikk som hun beskrev som å ha god rytme å danse til. Dette var en av svært få referanser til musikkens beskaffenhet blant de voksne i det genererte datamaterialet.⁷⁴ Vendt mot hverandre foreslo den voksne både gjennom egne bevegelser og med ord hvordan en kunne danse til musikken. Samtidig responderte hun på barnets forslag til bevegelser som kom til uttrykk gjennom barnets dans. Situasjonen bar preg av lek og latter og i lys av barnekulturbegrepet kan situasjonen kategoriseres som kultur *med* barn, altså en situasjon hvor barn og voksne sammen tar musikk i bruk. Det ble her gitt større rom for barnets initiativer og impulsivitet enn i samlingsstunden beskrevet ovenfor, hvor barna i større grad framsto som én gruppe og den totale situasjonen ga mindre rom for barnegruppens og den enkeltes initiativer. Med fokus på ett barn hadde den voksne større rom for å gi plass for barnets initiativer, samtidig som hun bidro med sine forslag til dansen. Det som utfoldet seg var en samproduksjon mellom barnet og den voksne. Et fortolkningsrepertoar som er nærliggende er musikk som en måte å være sammen på, dette i lys av et begrep om musikalsk foreldreskap (kapittel 2.6).

⁷⁴ Rytme nevnes i intervjuet med de ansatte i barnehage Måne i forbindelse med barnas strikkhopping (IAM II, s. 22). Assistent og styrer mente barna likte å ha musikk til når de hoppet strikk, eller å synge selv mens de hoppet, på grunn av at det var morsommere å hoppe til en rytme. Videre nevnes i et annet intervju rytme i forbindelse med barnas lytting til voksenmusikk (IAM III, s. 18). Når de ikke forstår teksten, er det rytmen de liker, mente flere av de voksne. Videre nevner den intervjuede førskolelæreren at hun selv er opptatt av rytmen i musikken (s. 21).

Konsertarena

Førskolelæreren ved barnehage Sol hadde god kompetanse til å drive tradisjonelt musikkpedagogisk orientert arbeid med barn. Hun var bevisst på å tilby barn å bli kjent med ulike musikkjangrer, jobbe med lytting og la barna spille på instrumenter (IAS). I kontrast til dette fortalte styrer ved barnehage Måne at hun ikke følte at hun kunne nok om musikk til å sette i gang musikalske aktiviteter (FM). Hun var likevel svært interessert i musikk, og hadde i løpet av de seneste årene lært mer om musikk og noe musikkteori, fortalte hun (IAM III). Dette syntes hun var spennende. Selv om hun likevel ikke stolte på sin egen musikalske kompetanse i barnehagesammenheng, syntes hun det var svært viktig for barn å få oppleve musikk. Hun løste dette blant annet ved å ta i mot tilbud om konserter og forestillinger barnehagen fikk fra aktører utenfra. Dette lot seg prioritere på grunn av barnehagens relativt gode økonomi. Kjøkkenet fungerte dessuten godt som konsertarena med hensyn til antallet barn som skulle ha plass, men også akustisk sett.

Mens jeg var til stede i barnehagen observerte jeg en teaterforestilling med Vilde Bjerke, som blant annet framførte farens, André Bjerke, sine dikt. Jeg observerte også at det ble holdt teaterkurs for en gruppe barn. Tidligere hadde barnehagen hatt besøk av bandet *Lyriaka*. Dette besøket hadde gjort sterkt inntrykk på både barn og voksne i barnehagen. Ansatte fra samtlige avdelinger i barnehage Måne fortalte om hvordan barna i ettertid anvendte spesielt en av sangene fra konserten, nemlig "Sjokolade".⁷⁵ En utdypning av bruken av denne sangen under selve konserten og i etterkant av den kommer jeg tilbake til i kapittel 9.

Det blir påpekt at barnehager gjerne bidrar med for lite av musikk *for* barn (Sæther, 2011). Konserter og teaterforestillinger som besøker barnehagen er en måte å dekke et slikt behov på. Det er interessant at én av årsakene til at barnehage Måne får besøk utenfra er at styrer selv ikke følte hun kunne nok om musikk (FM, se ovenfor). Likevel syntes hun musikk var viktig. Hun hadde selv barn i korps og mente blant annet

⁷⁵ Gravdal, Ø. & Moen, P. (2006). Sjokolade. [Innspilt av *Lyriaka*.] På *Hunden fra Horrgatark*. [CD]. [Utgivelsessted ukjent]: SiriusStudio.

gjennom dette å kunne se hvor mye glede musikk kunne gi (IAM III).⁷⁶ Siden barnehagen i tillegg har plass og råd til å prioritere dette, ble forestillinger ønsket velkommen.⁷⁷

En begrunnelse for musikk som kan knyttes til dette eksempelet er knyttet til fellesskap mellom barna. Sitatet er hentet fra en del av et intervju med de ansatte ved barnehage Måne, hvor tematikken i utgangspunktet var hvor barna blir kjent med musikk.

Ingeborg: Og så nevnte du at media bestemmer en del av hva ungene hører på. Hva syns du om det?
Styrer: ... jeg kunne vel, altså, men det går vel litt på eldre barn også, da, for jeg har eldre barn enn barnehagebarn ... [Jeg] kunne vel ønske meg at det var større variasjon, at ikke det er bare det trykket fra media som på en måte får oppmerksomhet.
Assistent: Mhm
Styrer: Men man ser jo også samtidig at det kan skape litt fellesskap mellom barn at de har hørt den samme musikken, at de kan de samme sangene, altså
Assistent: Ja
Styrer: At det også gir litt ...
Assistent: Ja, det er liksom litt, hvor skal det på en måte komme fra, hvis ikke det skal komme fra ... Altså, media er jo en ting som ... Altså, media bestemmer jo litt hvor det skal komme fra. Nå er det Melodi Grand Prix junior, og de har kjørt reklame og de har sendt ..., ikke det at jeg har sett på barne-tv, men jeg har sett på sånn der hvor de på en måte presenterer de som har gått videre. [*Henvender seg til styrer:*] Så de skaper, som du sier, en veldig sånn felles ... Hvis alle ser på barne-tv, som jeg tror alle barn gjør i Norge, så vet jo alle hvem som har gått til finalen.
Styrer: Ja
(IAM II, s. 26-27).

Også når barna får oppleve musikk og andre aktiviteter sammen med hverandre i barnehagen, konstitueres et fellesskap mellom dem. I dette sitatet løftes musikken fra mediene fram som framtrødende i barnas hverdagsliv og også denne typen musikk, her i form av MGPjr., oppfattes å skape fellesskap mellom barna. Når barna samles om en konsert i barnehagens fellesrom tilbys alle et felles utgangspunkt for å kunne snakke om og leke med musikken fra konserten i barnehagehverdagen.

7.2.3 Musikk i smårommene

Det meste av den observerte bruken av innspilt musikk foregikk i barnehagens smårom. I disse rommene lekte mindre grupper barn for seg selv, og rommene tilbød dermed en form for privatliv i barnehagehverdagen. Mens musikkbruken i fellesrommet

⁷⁶ I intervjuet nevnte styrer dessuten det å samtykke til å delta i doktorgradsarbeidets undersøkelse om musikk som et ledd i å gjøre seg og de andre ansatte mer bevisst på barnas og barnehagens musikkbruk.

⁷⁷ I barnehage Sol ble jeg fortalt at en av førskolelærerne ved en av de andre avdelingene, som også var musikkpedagog, gjorde relativt store opplegg med barna i barnehagens fellessamlinger. I tillegg hadde hun egne musikkksamlinger for de eldste barna i barnehagen. Siden denne førskolelæreren ikke deltok i undersøkelsen, har jeg dessverre ikke empirisk materiale som kan belyse disse formene for musikkbruk i barnehage Sol.

konstituerte fellesskap i barnehagen som helhet, kan musikkbruken i smårommene ses i lys av Blackings (1995) begrep om *sound groups*. Custodero (2009) beskriver familien som en slik gruppe, og begrepet synes å være relevant også for gruppene av barn som pleide å leke sammen. Når musikkbruk foregikk i de mindre rommene kunne en både skjerme noen få barn fra de andre barna og resten av de tilstedeværende ved avdelingen for lyden av musikk.

De to avdelingene jeg i denne sammenhengen valgte å konsentrere observasjonene om (Sol og Måne 1) hadde to mindre rom i tillegg til garderobe og et hovedrom. Ved avdelingen i barnehage Sol ble rommene beskrevet i hverdagsvokabularet henholdsvis som "dukkeom" og "bilrom". Førstnevnte inneholdt lekekjøkken med utstyr, dukkeseng, dukker, barnebord og stoler, samt en kiste med utkledningstøy. Det andre rommet inneholdt leker som biler, togbane, byggeklosser i forskjellige varianter, samt noen madrasser og puter. Begge rommene var ca 6-7 kvadratmeter. Ved avdeling Måne 1 var lekene mer blandet sett i forhold til et tradisjonelt kjønnsperspektiv, med togbane på det ene rommet og byggeklosser på det andre, telt og kjøkkenutstyr på det første rommet og kjøkkenbenk med utstyr på det andre. På begge rom fantes barnemøbler og gymmatten som ble brukt både til å sitte, ligge og turne på. Begge de sistnevnte smårommene var noe større enn ved den første avdelingen, omtrent 10 kvadratmeter.

Ingen av disse rommene inneholdt artefakter som hadde direkte tilknytning til musikk, bortsett fra at det ved de aller fleste observasjonsbesøkene sto en bærbar cd-spiller på gulvet i det ene av de respektive avdelingens smårom. Som regel var dette rommet med kjøkkenutstyr ved avdeling Sol, mens det ved avdeling Måne 1 var noe større variasjon mellom hvilket av de to smårommene som ble anvendt til cd-bruk.

Som jeg kommer tilbake til underveis i kapitlene som henholdsvis tar utgangspunkt i hverdagslivssituasjoner i datamaterialet hvor musikk inngår (kapittel 8) og barns deltakelse i musikken (kapittel 9) ble møbler og andre artefakter ofte trukket inn i musikkbruken. Stolene i dukkerommet ved avdelingen i barnehage Sol ble for eksempel brukt i former for stollek med innspilt musikk. Stoler og bord ble videre anvendt til former for hinderløyper hvor målet var ikke å være nær gulvet, også denne leken akkompagnert av musikk på cd. Kjøkkenutstyret ble anvendt som musikkinstrumenter i lekespill til fonogrammene og utkledningstøyet ble anvendt i forbindelse med dansing til musikk. I tillegg til denne typen bruk av tilgjengelige artefakter ble det lekt med dukker,

klosser og bygget hytter av møbler og pledd og laget mat “på liksom” mens musikk ble spilt fra cd-spilleren.

I et overordnet perspektiv kan en si at de små rommene med tilstedeværende artefakter, i form av det vi i dagligtale vil betegne som leker, innbød nettopp til “lek”. Jeg anvender her lekbegrepet også slik det oppfattes som hverdagsbegrep, altså som en *commonplace* i datamaterialet (Billig, 1996; Wetherell & Potter, 1992). Det synes som om det er kulturell enighet om en forståelse av lek i retning av barns “naturlige” aktivitet, som oppleves som engasjerende, givende og meningsfullt for barnet og samtidig ikke er direkte formålsstyrt av voksne.⁷⁸ I datamaterialet konstitueres en sammensatt definisjon av lek, hentet fra intervjuet i barnehage Måne gjennomført med styrer og en assistent ved Måne 3:

Styrer: Lek er jo ... barns uttrykk hele tiden ... Det er jo det som er jobben deres på en måte, å leke. Og da bearbeider de jo alle inntrykk og opplevelser og de spinner på fantasi, og utvikler seg og lærer samhandling med andre og ... Så lek er kjempeviktig.

Assistent: Mhm.

Styrer: Vi jobber jo for at de skal på en måte utvikle leken sin, og det skal være variasjon i leken og, med input og, masse sånn.

Assistent: Så når vi ser en sånn lek, da, at de på en måte har laget det selv og det fungerer så bra på en måte, så er det liksom ... Det er liksom et bra øyeblikk, på en måte.

Styrer: Jeg tror det er mange som da gjør hverandre oppmerksom på det. ‘Se den leken de har nå’, liksom.

Assistent: Mhm. Ja, det blir sagt mye det, tror jeg.

Styrer: Og at man da ikke forstyrrer heller, da, og lar de liksom være litt [i fred]. Det handler jo om å gi de mere næring til leken og mer morsomt å spille på, så det ... Det er jo viktig. Men det blir ikke sånn at vi liksom forstyrrer dem og sier, å se hva de gjør, for da opptrer de plutselig, og det er jo ikke det de gjør når de leker. De er jo bare i leken. Så hvis man gjør barna oppmerksom på hva de leker, så kan du jo ofte forstyrre leken deres, og det tror jeg ikke er heldig, men å gå å være med, og være delaktig, det er lurt. Leken er med på å modne og forberede deg til ting senere i livet, og ... Og da er den jo viktig med tanke på fremtiden og sosialisering, og samhandling med andre. Men den er også viktig, bare det som skjer der og da. Fordi det er morsomt å leke. At det er glede som på en måte springer ut av det, og den trenger ikke ha noen funksjon da annet enn å være en opplevelse der og da (IAM II, s. 7-9).

Leken konstitueres her som noe framtidsrettet og noe som er viktig her og nå, noe som gir glede og som er en opplevelse der og da. I lys av teorien om syn på barnet som er lagt fram i avhandlingens kapittel 3, kan en si at de barnehageansatte her legger til grunn en forståelse av barn både som *human beings* og *human becomings* (kapittel 3.2.4). Jennifer

⁷⁸ En slik forståelse av lek kan selvfølgelig både dekonstrueres og diskursanalyseres i seg selv, for eksempel gjennom en genealogisk analyse (jf. Foucault). Med en slik analyse kunne en knytte utsagnene til allerede institusjonaliserte diskurser om lek i teoretisk perspektiv. Dette vil imidlertid føre for langt i sammenheng med dette doktorgradsarbeidet.

og Johanne beskrev cd-bruken sin i barnehagens dukkerom både som å “høre på cd” og å “leke med cd”, når de inviterte hverandre med til denne typen aktivitet i de små rommene (FS). Et fortolkningsrepertoar som kan beskrives med bakgrunn i dette er nettopp musikk som lek. Dersom en lar styrerens definisjon på lek befrukte en verbal konstituering av barnas musikkbruk, kan en beskrive musikkleken og musikklyttingen som foregikk på de små rommene i barnehagen som nettopp noe som gir glede og som på den ene siden ikke har noen annen funksjon enn å være en opplevelse der og da. Det er noe barna bare er i, slik styreren forklarer ovenfor, og det beskrives av assistenten som gode øyeblikk. Dette vil jeg komme tilbake til senere i avhandlingen.

7.2.4 Musikkrom?

Heller ikke barnehagens små rom tilbød alltid tilstrekkelig med ro for musikkbruk. Det syntes som om rommets funksjoner og artefakter i stor grad tilbød musikkbruk koblet til lek, og på noen måter overskygget andre måter å bruke musikk på. Særlig ønsket avdelingslederen ved avdeling Sol seg et eget musikkrom, hvor barna kunne ha mulighet til å lytte til musikk i fred. Hun kom tilbake til dette gjentatte ganger i observasjonsperioden (FS). Hun fortalte videre at særlig enkelte barn var svært glad i og ofte forsøkte å legge seg på gulvet og lytte til cd-er med fortellinger og musikk. De ble dessverre ofte forstyrret av andre barn og av annen lek som foregikk, fortalte hun. Det at barna kunne få være uforstyrret i et rom hvor det ikke skulle foregå andre ting enn nettopp musikklyttingen, mente hun var viktig. Hun oppfattet at barn innimellom hadde behov for å trekke seg tilbake, og at musikk var en god måte å gjøre dette på. Rommet hun beskrev at hun ønsket seg hadde puter og madrasser på gulvet, slik at man kunne ligge og slappe av og konsentrere seg om å lytte til musikk.

Å ha anledning til å lytte i mer tradisjonell forstand, løftet hun fram som viktig, og samtidig som noe som manglet, i barnehagen. Dette satte hun i sammenheng med intensjonene med samlingsstundene, hvor hun forsøkte å få barna til å virkelig lytte til musikk. Hun uttrykte at hun hadde blitt overrasket over hvordan barna også kunne lytte til klassisk musikk dersom de fikk muligheten. Hun beskrev ansiktene til barna i form av at man tydelig kunne se at de virkelig lyttet og var interesserte. Dessverre satte barnehagens arkitektoniske utforming begrensninger for slik musikkbruk, hvor bygget både opplevdes som for trangt og med for få mindre rom reservert for bestemte funksjoner, som musikklytting.

Et fortolkningsrepertoar for musikk kan her muligens beskrives som noe man bør ha mulighet til å lytte skikkelig til. Å lytte til musikk krever dermed noen ganger ro. Også her, som i ønsket om å skjerme barna for bråk, ligger en kobling mellom barnets beste (Barne- og familiedepartementet, 2003) og musikk. Førskolelæreren ønsker at barna for sin egen del skal få muligheten til å oppleve flere musikksjangrer og å få mulighet til å lytte konsentrert, fordi hun mener dette er et gode. Hun har opplevd at barna kan ha glede av dette, noe som for henne fungerer legitimerende for å legge til rette en slik form for musikkbruk i barnehagen.

Også i barnehage Måne hadde de erfaring med bruk av klassisk musikk. Den ene avdelingslederen beskrev bruk av klassisk musikk i forbindelse med *massasjehviling*. Heller ikke i denne barnehagen hadde de et eget musikkrom, men et av smårommene ved Måne 3 hadde svært enkel og fleksibel innredning. Rommet inneholdt kun et bord med benker som kunne klappes opp etter veggen, i tillegg til gymmatter som kunne rulles utover gulvet. I observasjonsperioden ble rommet anvendt både til måltider og til andre mer samlingsstund-liknende aktiviteter. I en periode hadde de bevisst latt barna lytte til rolig musikk i forbindelse med massasje i samlingsstunden, og matter ble da lagt utover gulvet. Førskolelæreren ved Måne 1 beskrev musikken anvendt til dette formålet som en cd-plate med "hvilemusikk"⁷⁹. Selv om førskolelæreren tenkte tilbake på denne tiden som noe positivt, hadde de ikke slike samlingsstunder i barnehagen lenger. Dette ble begrunnet med at hun som pleide å gjennomføre dem, som dessuten ble beskrevet som den ansatte med mest kunnskaper om musikk, hadde sluttet å arbeide der (IAM I).

Førskolelæreren sammenliknet stemningen ved denne typen samlingsstund med en følelse av å være i et spa. Musikken ble eksplisitt holdt fram som noe som bidro til denne assosiasjonen. Etter at barna hadde massert hverandre, skulle de legge seg ned på mattene og slappe av. Da ble hvilemusikken satt på. Musikken ble beskrevet som rolig, og en kan ane en viss overraskelse i førskolelærerens videre beskrivelse: "Og da lå de faktisk og slappet av!" Konklusjonen denne voksne trakk var at musikken "hjalp til" å skape avslapning (IAM I).

Dette eksempelet tydeliggjør at hva et rom tilbyr dreier seg om en kombinasjon av rommenes utforming og de voksnes kompetanser. Dersom det finnes voksne til stede

⁷⁹ Sannsynligvis dreier det seg om cd-en *Hvile* fra en pakke med 3 cd-er i serien *Barnas klassiske favoritter* (Naxos, 2003).

som føler seg komfortable med å arbeide med lytting eller drive andre former for arbeid med musikk, kan rommenes latente affordanser i denne retningen realiseres i barnehagehverdagen. Den voksne *guider* barnas konstitueringer av affordanser i retning av slik han eller hun selv opplever musikken (jf. Clarke, 2005, se avhandlingens kapittel 4.3). Gjennom bruk får også rommene tilskrevet og innskrevet i seg de bestemte affordansene. Et rom som inneholder artefakter som oppfattes å ha med musikk å gjøre signaliserer at det er et "musikkrom". Men et fleksibelt rom kan også etter hvert få en slik affordanse løftet fram og innskrevet i seg, gjennom at rommet blir brukt gjentatte ganger til musikkrelatert aktivitet. Dette vil imidlertid sannsynligvis være en mindre stabil affordanse, siden rommet ikke gjennom tilstedeværende musikalske artefakter bærer synlige tegn på at det er et musikkrom. Det er dermed kun de innviede – som allerede har deltatt i musikk som utsagn i den diskursive formasjonen musikalsk barnekultur – som vil oppleve rommet og dermed lukke dets betydning på denne måten (jf. Jørgensen & Phillips, 1999; Laclau & Mouffe, 2001).

Fortolkningsrepertoarer som regulerer musikkbruk kan her forstås i retning av musikk som noe som krever en kompetent voksen, i likhet med styrerens uttalelser i forbindelse med kjøkkenet som konsertarena ovenfor. Dette får konsekvenser for en musikalsk barnehagehverdag, for eksempel ved at ingen av de andre ansatte tar over hvilesamlingene når den ene ansatte ("som kan det", i følge de andre ansatte) slutter. En framtrædende affordanse i det foregående er musikk som tilbyr av avslapning. For å kunne realisere denne affordansen, oppfatter de voksne at man, i tillegg til kompetente voksne, må ha rom tilgjengelig for dette. Å ha tilgjengelige rom gjelder også for et fortolkningsrepertoar om at musikk er noe man må kunne lytte (konsentrert) til.

7.2.5 Musikk i stua

Mens jeg i de foregående avsnittene har tatt for meg musikkbruk i barnehagens rom, vil jeg i det følgende se nærmere på barns musikkbruk ved å ta utgangspunkt i hjemmenes rom. Som sagt vil jeg beskrive musikkbruk henholdsvis i stua, på badet, på uteområder, på "rommet", på søsknenes rom, på kontoret og på kjøkkenet.

Når en sammenlikner barnehagens rom med rommene i deltakernes hjem, var noe av det mest slående den store forskjellen i størrelsen på rommene hvor musikkbruken foregikk. Mens barna i barnehagen hadde 6-7 kvadratmeter til disposisjon på de små rommene, hadde barna hjemme gjerne relativt store oppholdsrom hvor de kunne

utfolde seg (30 kvadratmeter var ikke uvanlig). Denne forskjellen ble enda tydeligere i og med at det i barnehagen kunne være seks-syv barn til stede i de små rommene samtidig, mens barna i hjemmevideoene enten er alene eller sammen med ett annet barn. Selv om de voksne i hjemmene innimellom ville ha stuen for seg selv, for eksempel for å se på nyheter på fjernsyn, syntes barna tidsmessig å ha generelt stor tilgang til hjemmets største oppholdsrom. I dette underkapittelet vil jeg løfte fram tre aspekter ved musikkbruk i stua, nemlig grovmotorisk utfoldelse, "finleking" og tv-titting.

Grovmotorisk utfoldelse

Stuenes gulvplass tillot turning og dansing til musikk med større bevegelsesfrihet enn i barnehagen. Et eksempel på at hjemmets gulvplass utnyttet i lek med musikk finnes i videoopptakene fra 5 år gamle Johannes hjem. Moren kommenterer mens hun filmer at de nettopp har kommet hjem fra barnehage, jobb og skole og at Johanne hadde lyst til å sette på litt musikk:

- Hva slags musikk er det du har satt på, Johanne? spør moren bak kameraet.
- Ehm ... Maj Britt Andersen, svarer barnet tydelig.

I bakgrunnen høres Maj Britts 'Dingelingelingei (Tann-visa)'.⁸⁰

På det store gulvteppet stuper Johanne kråke gjentatte ganger, fram og tilbake over teppet. Mellom hver gang stiller hun seg rolig på kanten av teppet før hun stuper på nytt.

- Ikke sant jeg er flink til å stupe kråke, sier hun til moren.
- Jo, svarer mor.

Johanne fortsetter å stupe kråke i et nokså rolig tempo gjennom hele låten. Hun bruker hele det tykke og myke gulvteppet. Teppet er stort, men det er allikevel godt med gulvplass rundt det på alle kanter. Hun behøver ikke ta hensyn til noe annet enn sine egne bevegelser og musikken i bakgrunnen. Det er denne roen som framfor alt kan stilles opp som kontrast til barnehagens mer hektiske liv, når barna der anvender musikk på egenhånd. Idet sangen slutter, blir Johanne et kort øyeblikk stående med begge bena strake, armene pekende nedover og litt ut til siden, og med hodet bøyd bakover med blikket festet i taket. Hun slipper posisjonen etter et par sekunder og sier til moren, mens hun holder hendene på hodet:

- Åh, det! Det er godt for hodet å stupe kråke litt!
- Mhm, svarer moren med blidt og bekreftende tonfall.

Neste spor på cd-en er 'I Bakvendtland'.⁸¹ Johanne gjør seg på filmen klar til å stupe kråke igjen fra kanten av gulvteppet, så kuttet opptaket (HVS 002, 00.19.34-00.21.29).

⁸⁰ Fra Andersen, M. B. (2006). *Onger er rare*. [CD]. Oslo: MajorStudio AS

⁸¹ Fra samme cd-utgivelse som ovenfor.

En annen hjemmevideo viser Peder som hører på en innspilling av Thorbjørn Egners "Sjørøvervise" på stuens musikkanlegg.⁸² Anlegget er plassert høyt oppe i en reol og storesøsteren, som er i ungdomsskolealder, legger cd-en inn i spilleren og skifter spor for ham, etter hans ønske. Et annet spor han lytter til er artisten Celine som synger "Bestevænna".⁸³ Når han veksler mellom disse to sporene og "Forelska i lærer'n",⁸⁴ med søsterens hjelp, innbyr musikken Peder til heftigere bevegelser og han bruker hele rommet når han hoppende snurrer rundt seg selv til musikken (HVS 005, 00.00-07.20). I intervjuet med familien, forteller familiemedlemmene at storebroren har lært ham *break*-bevegelser. Når storebroren ser denne videosekvenser under intervjuet er han tydelig engasjert og også imponert over lillebroren (HIS 005).

I begge disse eksemplene er det tydelig at det å ha stor plass for seg selv innbyr til andre måter å delta i musikken på, enn når rommene er mindre og det er flere barn til stede. Man får være uforstyrret og konsentrert også når man ønsker å bevege seg til musikken. Johanne setter ord på sin opplevelse av det: "Det er godt for hodet å stupe kråke litt." Barns behov for å delta i musikk understrekes både av Campbell (2010) og Bjørkvold (1980, 2005), og med disse to eksemplene knyttes musikk og bevegelse sammen. Bevegelsene musikken her innbyr til er av ulik karakter, og skiller seg videre fra Marthes vipping med føttene til musikken når hun sitter under bordet i barnehagen (se kapittel 7.2.1). Johannes bevegelser minner om en turners, når hun stiller seg i kanten av gulvteppet og stuper kråke. Peders bevegelser er mer stiliserte i retning av dans, og beskrives også av de andre familiemedlemmene med vokabularer hentet fra *break dance*. Med Rasmussen og Mikkelsen (2008) og på bakgrunn av barnas uttrykk og kroppslige holdning i videoutdragene kan en anta at bevegelsene til musikken oppleves som meningsfulle for hvert enkelt av barna selv.

"Finleking"

Store, fredelige stuegulv innbød videre til lek med småleker med fonogrammer i bakgrunnen. Ett av eksemplene som viser en slik situasjon som var nokså vanlig i barnas hjem, men mindre vanlig i barnehagene, er hentet fra Johannes hjemmevideo. Det barnet

⁸² Innspilling ukjent.

⁸³ Innspilling ukjent.

⁸⁴ Innspilling ukjent. Låten ble utgitt med bandet The Kids i 1980.

gjorde til musikken ble av faren beskrevet som “finleking”. Også i denne sekvensen er det en cd med Maj Britt Andersen⁸⁵ som spilles i bakgrunnen.

På familiens store, åpne stuegulv sitter Johanne med småleker velorganisert spredt utover. Fremst i bildet, lengst fra barnet, står et legobyggverk med vegger av duplo-klosser, bygget på en grønn legoplate. På barnets side av byggverket står en sort, nokså stor lekebil med en Barbie-dukke oppi. Rundt dette står en mindre rosa bil, en *My Little Pony*-kake av plast, et par Barbie-dukker til og 6-7 hester, hvorav flere i pastellfarger, av merket *My Little Pony*. Rett foran seg holder Johanne en rosa bil, som ser ut til å være en isbil. Også den er ganske stor, med plass til en prinsesseaktig lekefigur inni. Taket kan åpnes slik at dukken kan settes inn og tas ut. Johanne dytter bilen sakte mot seg, stopper rett foran seg og åpner taket. Hun tar dukken mens hun synger med sangene på cd-en. Den første i opptaket er ‘Soltrall’. Mot slutten av sangen danser prinsessedukken med en prinsedukke utenfor isbilen. Leken fortsetter på liknende måte gjennom sangene ‘Et vers om tran’, ‘Jeger Bom-bom’ og ‘Helene Harefrøken’. Innimellom synger Johanne med på strofer fra sangene. Stemningen er ekstremt rolig og har en nærmest meditativ karakter. Dette konstitueres samtidig gjennom musikkens nokså lave volum og dempede arrangementer, rommets noe dempede belysning og Johannes egne rolige bevegelser i leken. Bilene kjører langsomt og dukkene beveges i takt med musikkens rolige rytme (HVS 002, 00.21.30-00.25.57).

For å utdype dette eksempelet er det nærliggende å anvende Knudsens (2008) beskrivelser av barns spontansang og beskrive musikkbruken i retning av selvteknologi. Riktignok er barnets spontansang her akkompagnert av cd-platen, men stemningen og barnets egne sangstrofer er innadvendt på en måte som gjør det nærliggende å assosiere den med Knudsens beskrivelser av spontansangen som en måte å bearbeide bevisstheten på (ibid., se avhandlingens kapittel 2.5.2). Et utsagn som kan knyttes både til dette eksempelet og til de to foregående som dreier seg om grovmotorisk utfoldelse, er Bjørkvolds (2005), hvor han uttrykker at barns spontansang “henter sin fremste kvalitet i graden av eksistensielt nærvær, ekthet og oppriktighet” (ibid., s. 99). Johanne uttrykker mest eksplisitt at det er godt for noe å stupe kråke, men gleden, behaget og tilstedeværelsen er tydelig i alle tre eksempler.

Musikk på tv og dvd

Fjernsyn og dvd-spiller var gjerne plassert i de respektive familienes stuer. Disse mediene innbød i større grad til å sitte i ro for både å se og lytte, noe også møbleringen i form av for eksempel lenestoler og sofaer bidro til. Videomaterialet fra barnas hjem inneholder flere eksempler på musikkbruk i tilknytning til tv-titting.

⁸⁵ Andersen, M. B. (2006). *Onger er rare*. [CD]. Oslo: MajorStudio AS

To av familienes hjemmevideoer viser barna når de ser på *Mamma Mia*-filmen⁸⁶ (HVS 002, 00.03.57-00.11.13 og HVS 006, 00.08.17-00.11.35). De to jentene, Johanne og Jennifer, er begge 5 år. De to er venninner både i barnehagen og privat. I førstnevnte sekvens ser Johanne filmen sammen med storesøsteren og moren, som filmer. I det andre opptaket har Jennifer, moren og lillesøsteren på ca. 3 år kosekveld med film og popcorn. Dette er en måte familiemedlemmene er sammen på, som bidrar til fellesskap mellom generasjoner og tradering av populær kultur.

7.2.6 Musikk på badet og på uteområdet

I de påfølgende sekvensene i Johanne og Jennifers hjemmevideoer kan man spore hvordan fjernsyn og film bidrar til den musikalske barnekulturen, også som inspirasjon til hva barna selv gjør. Hjemmevideoen tatt opp hos Johanne viser hennes og storesøsterens sang på badet som neste sekvens. De synger tittelsporet "Mamma Mia". Etter noen minutter foreslår moren at de skal pusse tenner, men Johanne vil også synge "Honey Honey". Moren samtykker og de to søstrene starter. De ser inn i kameraet og på hverandre mens de synger med alvorlige ansikter. Etter noen strofer bryter moren inn på nytt og sier at tannpussen står for tur. Opptaket stoppes (HVS A002, 00.11.13-00.13.31). Moren forklarer søstrenes store iver etter å synge på badet med rommets gode akustikk (HIS 002, s. 7), noe som kan beskrives som en arkitektonisk og romlig affordanse. Badet ble også anvendt til andre typer musikkbruk, som lytting til *Barnetimen* på radio mens man bader (HVS 005) og å leke popstjerne med hårbørsten, mens man ordner seg etter et bad (HVM 009).

Populærmusikalsk innflytelse blandet med barnas kreativitet og egne sanglige uttrykk (jf. fortolkende reproduksjon, se Corsaro, 1993 og 2005) finnes videre i hjemmevideoen fra Jennifers hjem:

Jennifer står på en putekasse ute i hagen. Det er vårstemning med fuglesang i bakgrunnen, og av fargen på gresset kan man se at det ikke er lenge siden snøen forsvant. Jennifer har på seg caps, olajakke og joggesko. Moren kommenterer mens hun filmer at datteren bruker kassen som en slags scene, mens hun synger som i et popband. Jennifer synger og danser litt, en sang jeg ikke kjenner fra før. Så blir hun opptatt med å henge opp en caps i den store busken bak putekassen. Grenene er nakne og lette å få tak i fra kassen hvor hun står. Med ryggen delvis til kameraet, synger hun samtidig en sang som høres i alle fall delvis selvlaget ut. Den har pop-aktig melodi, og har følgende tekst: *Den som gjør noen glad, er meg, tralala.* Hun vender seg på nytt

⁸⁶ Cramer, J. & Goetzman, G. (Produsenter) & Lloyd, P. (Regissør). (2008). *Mamma Mia!* [Spillefilm]. [Utgivelsessted ukjent:] Universal Pictures.

mot moren som filmer og synger med intensitet og innlevelse, mens hun gjør danseaktige bevegelser: *Kom igjen og se, bare kom igjen og kom igjen og le ...*

- Du kommer til å bli en ordentlig popsanger, du, Jennifer, sier moren.

Barnet smiler og de to fortsetter å snakke om sanger barnet har laget selv. Moren minner henne på en selvlaget sang som hun ofte sang i bilen. Datteren forsøker å synge den, men husker den ikke helt (HVS 006, 11.34-15.26).

I en senere sekvens på samme video står Jennifer på den samme putekassen. Det ser ut til å være litt varmere i været, og gresset er litt grønnere, selv om det kun kan være snakk om et par dager i mellom opptakene. Hun er vårlig kledd og har på seg kjole, strømpebukse og strikkejakke. Ved siden av henne på putekassen sitter lillesøsteren på ca. fire år. Jennifer synger 'Super Trouper' fra *Mamma Mia*-filmen.⁸⁷ Etter noen strofer spør hun lillesøsteren: 'Skal vi gjøre sånn som de gjorde på *Mamma Mia*?' Hun setter seg på huk foran lillesøsteren mens hun snakker, men den videre samtalen blir borte i bakgrunnslyder, fra bilveien like ved. Opptaket stoppes (HVS 006, 00.15.58-00.16.47).

I denne siste sekvensen ser det ikke ut til at Jennifer er klar over at moren filmer. Selv om vi ikke får med oss hvordan denne leken fortsatte (intervjuet ga heller ingen svar på det), er inspirasjonen fra *Mamma Mia*-filmen tydelig. Moren kommenterte i intervju at Jennifer av og til lekte at hun var Sophie fra filmen (HVS 006). Annen musikk jeg observerte at barna kjente fra fjernsyn og som virket som inspirasjonskilde til barnas lek var *Melodi Grand Prix*, både i voksen og junior-utgave, samt barnetv-serier som *AF1* og *Jul i Blåfjell*. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 9.

To av eksemplene ovenfor, hentet fra hjemmevideoen fra Jennifers familie, viser musikkbruk utendørs. Barnas respektive uterom tilbød også konkrete artefakter, som for eksempel putekassen, som av barnet ble gjort om til scene. I barnehage Måne ble jeg fortalt om at når våren kom, tok man gjerne med seg en cd-spiller ut, og at musikken akkompagnerte vår- og sommerlige aktiviteter som paradisetau- og strikkhopping. Dette ble av de ansatte i barnehagen beskrevet som "vårstemning" og "sommerstemning", og de mente videre at barna opplevde disse stemningene og hadde minner knyttet til dem (IAM II; IAM III). Ved igjen å knytte an til et antropologisk stedsbegrep (Casey, 1996; Feld, 1996; Ruud, 1997) kan en konstituere hendelsene som involverer barn og musikk som "der det skjer". Slik betraktet er det dermed i disse situasjonene at musikk, stemning og alt tilstedeværende veves sammen og *blir* den musikalske barnekulturen fra individenes ståsteder. Når situasjoner som likner hverandre oppleves igjen og igjen bekreftes og forsterkes den (jf. Butler, 2006) og når en sammen opplever musikk gjentatte ganger på liknende måte, konstitueres en felles musikalsk barnekultur. Når

⁸⁷ Se referanse tidligere i kapitlet.

Jennifer synger på putekassen ute i hagen er vårstemningen sterk. Hun går med småsko ute for første gang på lenge, gresset lukter annerledes enn senere på sommeren, hagemøblene er nettopp båret på plass og bakgrunnen i videoopptakene bærer preg av at foreldrene holder på med vårarbeid i hagen. For Jennifer vil "vårstemning" som en del av barndomsminnet kanskje konstitueres som en vev av musikken, musikkbruken, uterommet, vårlige lukter, lyder og tilstedeværende personer, som bidrar til atmosfæren i videoopptaket.

Hjemme hos Jennifer syntes selve det å komponere låter selv og å framføre sangene å være i forgrunnen for oppmerksomheten. Morens kommentar, hvor hun med stolthet og beundring i stemmen sammenlikner barnet med en popstjerne, er med på å konstituere dette. Dette er den av familiene som mest eksplisitt er med på å konstituere barnet som dyktig til det hun holder på med i leken, og som også tydeligst knytter an til en subjektposisjon innenfor det profesjonelle musikklivet. Et fortolkningsrepertoar som kan skrives fram på bakgrunn av dette eksempelet er dermed musikk som noe en kan utøve profesjonelt.

7.2.7 Musikk "på rommet"

I tillegg til stuen hadde de fleste hjem flere rom innredet med artefakter som i sterk grad kan knyttes til musikkbruk. I de fleste hjemmevideoene framgikk at barna hadde cd-spiller på sitt eget rom. "Rommet" tjente som et sted å trekke seg litt tilbake fra resten av familien og være i fred med musikken. Dette kan eksemplifiseres gjennom Jennifers mor sine beskrivelser av at barnet på rommet gjerne ligger i sengen og koser seg og lytter på musikk (HIS 006, s. 10). Moren beskriver det som om barnet slapper av. Jeg observerte også i barnehagen at dette barnet lå rolig på en madrass inne på det som ble beskrevet som bilrommet og lyttet til musikk fra cd-spilleren. I hendene holdt hun et stort timeglass. Mens hun lyttet og nynet svakt med, betraktet hun sanden som rant sakte inne i timeglasset (FS). Det finnes også eksempler på musikkbruk på rommet, som innebærer former for leking med småleker, lottokort og dansing (S002; M007; M006; M008).

7.2.8 Musikk på søsknenes rom

Mens musikkbruk på rommet gjerne hadde karakter av å være noe barna hadde for seg selv, syntes søsknenes rom å tilby musikkbruk knyttet til relasjoner mellom søsken. Mari fortalte meg flere ganger om at hun fikk høre på musikk på søsterens rom (FS).

Mari selv var 5 ½ år, mens storesøsteren var tenåring. Av og til fikk lillesøsteren lov til å krabbe inn under dyna til storesøsteren og velge hva slags musikk de skulle høre på. Med store, skinnende øyne og smil om munnen fortalte Mari at hun syntes dette var “veldig koselig” og storesøsteren var “veldig snill” (ibid.). At dette var viktig kunne fornemmes på hele hennes uttrykk.

Flere av barna i datamaterialet hadde tilgang til musikkinstrumenter gjennom sine storesøsken. Som nevnt oppfattes musikkinstrumenter som sterke visuelle symboler for musikk (Campbell, 2010). På bakgrunn av datamaterialet syntes slike i relativt liten grad å være tilgjengelig for barna i barnehagen, utover enkelte ganger ved samlingsstundene. I barnas hjem derimot var situasjonen noe annerledes, både når det gjaldt antall instrumenter og type. I et videoopptak spiller Peder trommesett på storebrorens rom:

Peder sitter på en trommestol bak et digitalt trommesett og storebroren står ved siden av. På ørene har Peder et headset og i hendene holder han trommestikker. Han slår stikkene sammen foran seg i jevnt tempo, mens han teller: ‘One, two, three, four!’ Så spiller han synkront med høyre og venstre hånd og full av innlevelse (HVS 005, 00.17.49-00.19.30).

I videosekvensen som følger umiddelbart deretter sitter Peder på kne på gulvet i det samme rommet og spiller på et sett digitale bongotrommer. Det er ikke musikk i bakgrunnen. Han ber om å få ‘den andre trommen’ og to akustiske bongotrommer løftes ned til ham fra toppen av en bokhylle. Han spiller på dem med trommestikker, også denne gangen er pulsen jevn, og han spiller nærmest synkront med begge hender. Ansiktsuttrykket er konsentrert og lyst (HVS 005, 00.19.31-00.20.17).

I en tredje sekvens spiller Peder gitar. Det er en lekegitar med tilhørende rytmeboks. På gripebrettet er strenger erstattet med knapper som kan trykkes ned for å gi ulike akkorder i et heftig gitarriff, som akkompagneres av en like heftig rytmeloop fra rytmeboksen. Han turnerer gitaren i overbevisende rocke-stil: gitaren langt ned mot knærne, bredbent positur og tydelige rytmiske bevegelser med kroppen. Så skifter han rytme på boksen, legger fra seg gitaren og danser, fortsatt med tydelig rytmikk i hele kroppen og med store bevegelser. Han viser enden på riffet ved å la bevegelsene gjøre en liten stans (HVS 005, 00.20.18-00.23.59).

Dette er en type musikkbruk som ikke var tilgjengelig for alle barna i materialet, og som tilbyr et bekjentskap med musikalsk håndverk, delvis i tilknytning til ekte instrumenter. Det er interessant å fremheve eldre søskens rolle som tilbydere av dette. I de få opptakene i materialet som involverer storesøsken, engasjerer de seg i småsøsknenes musikkbruk. Særlig gjaldt dette Peder sine søsken, hvor storebroren som sagt fulgte livfullt med i lillebrorens trommespill og storesøsteren støttet Peder i form av å lytte til lillebrorens musikkønsker, for så å hjelpe ham med å spille riktige spor fra cd-platen (jf. HVS 005).

7.2.9 Musikk på hjemmekontoret

I videomaterialet finnes to eksempler på bruk av innspilt musikk på familiens hjemmekontor. Dette foregår i begge tilfellene i tilknytning til pc-bruk. I det ene tilfellet spiller to søstre på 5 og 8 år et dataspill med musikk.⁸⁸ I det andre tilfellet, som jeg skal gå litt nærmere inn på her, dreier det seg om Mari på 5 ½ år, som anvender *YouTube* til å se på MGPjr.

Mari sitter på en kontorstol foran en skrivepult med en datamaskin på. Rommet er familiens hjemmekontor, etablert i noe som har vært et kott. Gulvplassen er svært liten, omtrent én kvadratmeter. Mens hun ser på musikkvideoer, smiler jenta rolig, og øynene nærmest skinner. Moren står i døråpningen og filmer. Barnet forteller henne at hun ser på 'fotballgutta',⁸⁹ noe moren virker overrasket over. Jenta forklarer at hun har byttet favoritt. Hun viser moren at hun kan klikke på de små bildene ved siden av den større filmruten, og dermed skifter man til en annen 'film', som er jentas begrep. 'Er ikke det fint? Da gjør man bare som man vil der', fortsetter hun fornøyd. Moren bekrefter og fortsetter samtalen ved å minne datteren om at hun av og til pleier å gjøre noe annet når hun sitter og hører på musikken, nemlig å ta fram en mikrofon og synge til. Jenta finner ivrig fram mikrofonen fra en skuff. Av samtalen dem i mellom går det fram at hun leker at hun er de som synger på videoen. Jenta sitter på kontorstolen og synger. Hun ser vekselvis på musikkvideoen på skjermen og på moren som filmer. Mesteparten av tiden smiler hun rolig, et smil som innbyr til en tolkning av henne som lykkelig i øyeblikket. Av og til går smilet over i et ansiktsuttrykk jeg forstår i retning av dyp konsentrasjon.

En av videoene hun ser på, er 'Bæstevænna' med artisten Celine⁹⁰. Mari smiler mens hun synger sammen med artisten: *For du e værdens bæste ja det e itj no tvill! Og når æ tænke på dæ så kjæm det fort et smil! For når vi e sammen ja da har vi det bra! For vi e værdens bæste, bæste, bæstevænna!*

Moren innleder på dette punktet følgende samtale med barnet:

Mor: Er det gøy å høre på andre barn som synger, eller, i stedet for voksne?

Datter: Ja.

Mor: Ja

Datter: Det er veldig fint òg.

Mor: Du synes det er veldig fint òg?

Datter: Mhm ... Det er bra for kroppen òg.

Mor: Er det bra for kroppen òg?

Datter: Ja, for da blir det morsommere.

Mor: Å, ja ... Blir du glad, da?

Datter: Mhm [smiler]

Mor: Kjenner du at du er glad inni deg når du hører på dette her?

Datter: Ja [smiler]

(HVS 003, 00.00.00-00.06.46).

⁸⁸ Spilletts tittel er "Prinsessen og fattigjenta". Det er basert på filmen ved samme navn, som videre er basert på en fortelling av Mark Twain. I spillet legges det vekt på pedagogisk kunnskap og kreativitet. Eksakt referanse er dessverre ukjent.

⁸⁹ Låten heter "Fotball E Supert" og synges av Ole Runar. Finnes blant annet på cd-en *MGPjr. 2006* (NRK/MBN/Universal).

⁹⁰ Innspilling av denne låten er tilgjengelig blant annet på cd-en *MGPjr. 2007* (NRK/MBN/Universal).

En av de mest fremtredende affordansene ved avspillingsmediet i dette eksempelet er muligheten til å se musikk, noe som gjør at musikk på *YouTube* og på fjernsyn/dvd likner hverandre. Foruten å høre musikken kan man la seg inspirere av sangernes framtrede og eventuelle dansere og musikere i videoene. En annen fremtredende affordanse i sekvensen er barnets mulighet til å velge musikk selv.

YouTubes musikkteknologiske og visuelle affordanser gir barnet tilgang til det hun måtte ønske av musikkvideoer. Dette gir henne mulighet til "å foreta selvstendige valg og følge planer vi selv har satt oss", for å si det med Ruud (2001, s. 47). Måten barnet framstår på i videoklippen med hensyn til positur og ansiktsuttrykk, kan forstås i retning av at hun er både stolt og finner det svært tilfredsstillende å kunne finne fram til musikk på egen hånd. Det ser ut til at hun føler glede og stolthet både over å mestre det tekniske utstyret og å synge sangen med nærmest fullstendig tekst og melodi. Disse følelsene synes her å forsterke hverandre gjensidig.

Et annet moment er selve sangen "Bæstevænna". Kanskje identifiserer jenta seg med artisten, som er en jente ikke mye eldre enn henne selv. En annen mulighet er samtidig at tematikken rundt det å ha en bestevenn treffer noe i henne og at musikken forstås som en måte å gjenoppleve og forsterke slike gode følelser av vennskap på (jf. DeNora, 2000). Et fortolkningsrepertoar i retning av musikk som glede kan konstitueres ut fra dette eksempelet. Dette viste seg å være et stadig tilbakevendende tema i det genererte datamaterialet, og gleden knyttes her som i tidligere eksempler til noe kroppslig og indre. Mari forklarer selv at hun opplever at det er bra for kroppen å høre på fin musikk.

7.2.10 Musikk på kjøkkenet

I flere av hjemmene var en radio plassert på kjøkkenet, og kjøkkenet i barnas respektive hjem hadde, som de andre rommene i barnas hjem, ikke overraskende en mer hjemlig og intim atmosfære enn i barnehagens kjøkken. Flere av mødrene fortalte at de likte å lytte på radio mens de arbeidet på kjøkkenet. Jennifers mor uttrykte det slik i et av intervjuene, henvendt både til barnet og til meg som intervjuer:

På kjøkkenet er det veldig koselig å ha på musikk, er det ikke det? Da går mamma der nede og synger og [*ler*]. Ja, nå, vi syns det er gøy med musikk, ja. Vi gjør det. Det er mamma som går og traller ved grytene innimellom [*ler*] Vi lytter på radioen veldig mye, på kjøkkenet (HIS 006, s. 12).

I denne familien framsto matlaging og det å ha gjester på middag som svært viktig og givende. Også samme dag som jeg gjennomførte hjemmeintervjuet skulle de ha besøk senere på kvelden og kjøkkenbenken var fylt av ulike ingredienser. Radioen, som de skulle vise meg, var knapt synlig blant matvarer, som grønnsaker, salater, friske urter og flasker med eddik og oljer.

Også en av assistentene i barnehage Sol fortalte at hun hjemme hos seg selv hørte masse på radio på kjøkkenet, og at det gjorde det hyggeligere (FS). Hun pleide å ha radioen lavt på i bakgrunnen, og når det kom noe hun virkelig likte, skrudde hun opp volumet og sang etter eget utsagn med av full hals. I barnehagen fikk hun ikke så stor mulighet til dette, men det hendte når hun var alene på felleskjøkkenet. En liknende beskrivelse av egen musikkbruk ble gitt av moren til Frederikke. Hun fortalte at det blant annet var musikk i huset når radioen stod på, "og det gjør den jo stort sett på morgenvisten", fortsatte hun (HIM 009, s. 14). For henne er det en kobling mellom musikk og måltider:

Jeg kjøper ofte musikk når jeg er ute og reiser. Jeg syns det er moro å ta med meg musikk hjem, ikke sant, i stedet for å kjøpe souvenir så kjøper jeg kanskje en cd. Så spiser vi spansk mat, så setter jeg gjerne på spansk musikk. Eller italiensk mat, gjerne italiensk musikk. Det er herlig [*med trykk og intensitet*] med italiensk musikk, da. Amore og sånt [*ler*]. Det er kjempekoselig (ibid., s. 17).

Hun tror ikke maten egentlig smaker annerledes med musikken til, men at man blir enda gladere med musikk. Så fortsetter hun:

Det som også er gøy, er å spørre etter landets populærmusikk. Ikke nødvendigvis folkemusikken, men hva som er 'in' i Italia eller Spania nå, da, men som er spansk, eller italiensk eller tyrkisk eller whatever. Fordi at vi kan høre Mikis Theodorakis, fra Hellas altså, til vi blir blå i trynet, men hva er det de spiller *nå*? – som er 'in', da. Det syns jeg er litt morsomt (ibid., s. 18).

For Frederikkens mor er dette en måte for å unngå det hun beskriver som ensporet musikksmak. Å påvirke datterens repertoar på denne måten synes hun er positivt (HIM 009). Et tilsvarende perspektiv på voksne som tilbydere av en bredere musikksmak finnes i førskolelæreren ved avdeling Sol sin uoppfordrede fortelling om årsaker til hun ønsker å tilby barna å lytte til klassisk musikk (FS). I Johannes familie er foreldrene opptatt av å tilby mer enn *mainstream*-musikk, for å hjelpe barnet til å finne sin egen musikksmak og identitet (HIS 002).

7.3 Avspillings- og lagringsmediers affordanser – en oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet dagens musikalske barnekultur ved å ta utgangspunkt i rommene hvor barnas musikkbruk utfolder seg. Dette har gitt et første innblikk i fortolkningsrepertoarer for musikk, med musikkens affordanser som klangbunn. I denne delen av kapitlet vil jeg oppsummere avspillings- og lagringsmedienes affordanser. Jeg vil stadig se på affordanser i den konteksten det blir anvendt, og altså holde meg til tidligere nevnte “in action”-perspektiv (jf. DeNora, 2000; Maier & Fadel, 2009). På bakgrunn av forekomsten i det genererte datamaterialet vil jeg først og fremst se nærmere på cd-spillernes og cd-platenes affordanser, inkludert cd-platens cover, i dagens musikalske barnekultur.

7.3.1 Cd-spillere og cd-plater

Uavhengighet – frie hender – likestilling

I begge barnehagene og i syv av hjemmene observerte jeg cd-spillere tilgjengelige for barna.⁹¹ På bakgrunn av det empiriske datamaterialet synes en nokså opplagt tilbydelse ved cd-spillene og cd-plater å være at slike artefakter bidrar til å fristille barn med hensyn til musikkbruk. Barn langt under skolealder kan høre på musikk på egenhånd, uten å være avhengig av en voksen formidler. Som det genererte datamaterialet viser er barnehagebarn i stor grad i stand til å betjene en cd-spiller på egenhånd, og kan dermed også i stor grad velge når bestemt musikk skal høres på. Dette selv om de voksne har en viktig rolle som “gatekeepers” (jf. Bickford, 2011a), både i forbindelse med utformingen av rommene barna oppholder seg i, og innkjøp av lagrings- og avspillingsmedier. På denne måten regulerer de voksne hvilken musikk som kan velges mellom, og hvordan den kan lyttes til. De voksne regulerer videre når og i hvilke situasjoner barna får lov til å høre på musikk, noe jeg vil utdype i kapittel 8.

I retning av et perspektiv på barns egen kultur, forstått som barnas egen bruk av fonogrammer uten voksnes fysiske tilstedeværelse, tilbyr fonogrammer en form for akkompagnement og inspirasjon med hensyn til barnas egne musikalske uttrykk, som trommespill, sang og dans. Fonogrammenes affordanser er videre knyttet til barn og voksnes felles bruk av musikk. For voksne som ikke kan spille selv, kan cd-spiller og -

⁹¹ De to resterende hjemmevideoene viste henholdsvis kun anvendelse av *YouTube* (HVS 003) og lek/spill med leker med lyd (musikk) (HVS 001). Jeg gjennomførte ikke hjemmeintervjuer i disse to familiene (se kapittel 6).

plater være en kilde til musikk i barnehagen. Det samme gjelder dersom man ikke selv kan lese noter i sangbøker. Cd-platene kan dermed fungere som en slags levende sangbok, hvor man kan lytte til sangene for å lære seg dem, og synge med, slik som i Lucia-eksempelet beskrevet tidligere i kapitlet. Når musikk ble anvendt som stemningsskapende, for eksempel i aktiviteter forbindelse med advent og jul, kunne cd-spillere tilby de voksne å ha hendene fri til å hjelpe barna, for eksempel med baking. Når musikken ble spilt fra en tredje part, nemlig cd-spillere, syntes barn og voksne å bli nokså likestilte som lyttere i hverdagsperspektivene som her er løftet fram. Begge parter kan lytte og eventuelle forskjeller mellom barn og voksnes musikalske kompetanser blir noe mindre synlig.

Bindeledd mellom hjem og barnehage og utvidelse av repertoar

En begrunnelse for at det var lov å ta med bøker og cd-plater hjemmefra til barnehagen var at slike artefakter kunne deles med de andre barna og at det var viktig for barna å ha noe som var sitt også i barnehagen (IAM I). Ved å ta med musikk hjemmefra bidro barna til barnehagens musikalske barnekulturer. Flere av barna uttrykte glede både over å være den som hadde med en cd-plate og over at andre hadde med en plate de selv ønsket å høre på. En tilsynelatende allmenn regel var at barnet som eide cd-en alltid måtte få være med å høre på den, eller i det minste bli spurt om han/hun ønsket å være med.

Fleksibilitet

Cd-spillere av typen som anvendes kan flyttes rundt og bidrar til fleksibilitet (jf. Thorbergesen, 2007). Som jeg var inne på tidligere, kan det at musikk lager til dels mye lyd, og på en måte okkuperer rommet, bidra til at den er vanskelig å organisere inn i en felles barnehagehverdag. Som noen av eksemplene viser, kan musikken virke samlende, men også forstyrrende og splittende.

Rommene hvor bruk av innspilt musikk foregår er av ulik karakter og innbyr med sitt inventar til ulike former for musikkbruk. Som sagt er det meste av observasjonsmaterialet i barnehagen fra barnehages mindre rom, rom som tillater en viss grad av "å være for seg selv". Det å kunne være uforstyrret på et eget rom, enten det gjelder i barnehagen eller hjemme, synes å oppleves som positivt. Å være skjermet fra

dem som holder på med musikk, kan også oppleves som positiv for dem som *ikke* er med, og som dermed slipper å forholde seg til lyd som ikke angår dem.

Utfordringer

Når barna hørte på musikk deltok de gjerne med hopping i takt med musikken og danselignende bevegelser. På dette punktet bidro cd-platenes og cd-spillerens tekniske affordanser til å regulere barnas deltakelse. Når cd-spilleren sto på gulvet eller på en stol i de mindre rommene i barnehage Sol, og barna forsøkte å hoppe eller danse til musikken, "hoppet" cd-en og begynte på nytt eller på et annet spor. Barna ga tydelig uttrykk for irritasjon over dette og verbaliserte cd-spillerens begrensninger. De foreslo tilpassede måter å delta i musikken på for hverandre. Cd-platens "hopping" henger både sammen med den fysiske cd-platen, avspillingsmediet og det, i denne sammenhengen, for myke gulvet i rommet. Dette kan beskrives som artefakt-artefakt-affordanser (AAA), som signaliserer at det er en innbyrdes sammenheng mellom de ulike artefaktene når det gjelder affordanser: De tilbyr hverandre muligheter og begrensninger (Maier & Fadel, 2009).

En annen ulempe med cd-platene, som ble verbalisert i datamaterialet og observert i barnas musikkbruk, var at platene lett blir ødelagt. De er lite robuste, og noen av foreldrene tillot dermed ikke at barna fikk låne de voksnes plater. En løsning som ble anvendt i barnehagen var å lage kopier som barna fikk bruke. På denne måten kunne de ansatte brenne en ny plate når den gamle ble ødelagt. Ulempen med dette var at kopiene gjerne ble merket med sort tusj, og for et barn som ikke kan lese, blir platene dermed svært uniforme, noe som vanskeliggjør det å finne platen man ønsker.

Cd-enes noe skjøre kvalitet rent fysisk bidro til regelen om at det kun var lov å ha én plate om gangen. Ellers ble platene som ikke ble spilt gjerne liggende på gulvet, noe som forkortet dens levetid betraktelig, ettersom de da samlet både støv- og sandkorn. Et eksempel på et barns bruk av en cd-plate som lå på gulvet finnes i et videoopptak fra barnehage Måne, avdeling 1, hvor et av de minste barna sitter på gulvet foran cd-spilleren og hører på musikk. I et ubevoktet øyeblikk løper han ut i avdelingens hovedrom og henter en ny plate fra cd-skuffen i kjøkkenbenken, hvor han så vidt når opp. Når han har byttet cd, legger han den han nettopp tok ut av spilleren på gulvet, og

med et lykkelig smil om munnen akkompagnerer han musikken ved å skyve cd-platen over gulvet med rytmiske bevegelser og tilhørende skrapelyder.

Fonogrammer som allierte i musikkpedagogiske sammenhenger

Ovenfor løftet jeg fram barns bruk av cd-plater og -spillers affordanser med positive fortegn, men barns bruk av fonogrammer kan også ha noen mer utfordrende sider, basert på det genererte datamaterialet. Dersom man sammenlikner med det at barn og voksne synger og spiller sammen, mister man ved fonogrambruk en form for impulsivitet og kommunikasjon i det å kunne stoppe opp, synge en frase om igjen, lage plass til latter, samtaler om musikken og barnas egne innspill underveis. Disse begrensningene ble imidlertid tydeligere uttalt i det empiriske datamaterialet generert i forbindelse med undertegnedes hovedoppgave (Vestad, 2004). Muligens kommer dette av at deltakerne i hovedoppgaven hadde noe mer tydelig musikalsk profil, i betydningen at flere av dem hadde musikkforskning eller musikkutøvelse som yrke. Dermed har de kanskje fortolkningsrepertoarer om musikkutøvelse mer tilgjengelig enn doktorgradsarbeidets deltakere. Forskjellen kan imidlertid i tillegg ha sammenheng med at man i løpet av tiden som er gått fra hovedoppgaven ble skrevet til doktorgradsarbeidet har blitt mer vant til fonogrammer som artefakt i barns musikkulturelle hverdagsliv, slik at fortolkningsrepertoarer knyttet til praktisk musikkutøvelse av den grunn kommer noe mer i bakgrunnen, samtidig som man har flere tilgjengelige repertoarer for fonogrammusikkens positive bidrag. Å si noe konkluderende om dette faller utenfor avhandlingens rammer.

I musikkpedagogisk sammenheng kan fonogrammer ses som en alliert (jf. Young, 2009a). Selv om fonogrammer innbyr barn til både å synge og leke-spille, og å delta i musikk på andre positive måter vil dette imidlertid ikke nødvendigvis erstatte det å spille et "ekte" instrument. At barna blir kjent med musikk mer på egne premisser, og bygger egne forhold – også emosjonelt – til musikken, vil kunne ha positiv innflytelse på deres forhold til musikkutøvelse også i mer musikkpedagogisk orienterte sammenhenger. En utfordring for musikkpedagogen blir å la barnets aktive hverdagsforhold til musikk virke berikende, slik at tilstedeværelsen, intensiteten og gleden i barnas egeninitierte musikalske utfoldelse viderføres i spill på instrumentet.

7.3.2 Cover

Et cd-covers viktigste funksjoner er kanskje å være blikkfang for kunden i platebutikken eller på nettet, og samtidig å si noe om musikken på cd-platen. I en del av observasjonene lot jeg barna få høre på og leke med et utvalg cd-er som jeg hadde med til barnehagene (appendiks 5). Jeg la cd-ene med cover ligge utover, for eksempel på et bord, med bildene på coverne synlig, for deretter å slippe barna inn i rommet (se for øvrig kapittel 6.2). Det var tydelig at coverne bidro til å fange barna interesse. Mange av barna kom med kommentarer til de ulike coverne, men det er dessverre ikke her rom for å gå grundig inn på disse. Det var imidlertid særlig tydelig at gjenkjenning av karakterer fra barne-tv var en viktig kilde til gledesutbrudd. Dette gjaldt cd-en fra tv-serien *AF1* (som av et av barna ble beskrevet som søsterens favorittmusikk), cd-ene fra *MGP* og *MGPjr* (som mange av barna hadde sett og kjente sanger fra), samt artister som Asgeir og Maj Britt Andersen.⁹²

Andre cover som fanget interesse var det til platen *Blårollinger* og *Så rart!* (Trondheim Sinfonietta). Det blå trollet på forsiden av *Blårollinger* var interessant for barna i samtlige observasjoner, og cd-platen ble satt på. Det samme skjedde med Trondheim Sinfonietta sin cd, men platene ble gjerne stoppet og tatt nokså fort ut av spilleren igjen. På bakgrunn av samtaler med barna syntes det som om musikk som for barna var ukjent var mindre interessant enn det de kjente fra før. For å prøve ut hvor mye som skulle til for å få barna til å gjøre seg kjent med for dem ny musikk, valgte jeg å oppmuntre dem til å høre på et av mine valg. Dette gjorde jeg ved å forhandle meg fram til at jeg også kunne få velge én, når barna etter tur valgte cd-plater å lytte på. Jeg valgte Lars Lillo Stenbergs versjon av "Jeg vil ha en liten hund" fra *Blårollinger*. Sangen kjente barna igjen, men ikke innspillingen, og jeg måtte jobbe litt med å få dem til å lytte helt til låtens første høydepunkt, nemlig det som er et svært langtrukket "nei" i dypt leie. Barnas reaksjon var først vantro og lett forvirring, så latter. Jeg gjentok dette i de påfølgende intervjuene med de andre barnegruppene, og i samtlige barnehager ble denne cd-en valgt av barna, som én av de tre de fikk velge som takk for hjelpen.

Andre cover ble kikket på og lagt ned igjen, som for eksempel Gjermund Larsen Trio sin cd *Ankomst*. På grunn av Alexander Rybaks deltakelse i *Melodi Grand Prix* den våren datamaterialet ble generert, hadde mange av barna kjennskap til fiolinen og hvordan

⁹² For referanser til cd-ene som nevnes i kapittel 7.3.2, se appendiks 5.

denne låt. Mange av barna kunne også synge låten "Fairytale" og spilte luftfiolin til, med stor iver og store smil. Et av disse barna, Johanne, var blant dem som la bort cd-en *Ankomst*. En begrunnelse hun ga var at mannen på bildet så så trist ut, og hun beskrev cd-en som "vokselig". Det ble ikke forsøkt å spille denne platen for barna, siden jeg her prioriterte å observere hva de selv valgte og hvordan de deltok i den selvvalgte musikken.

7.3.3 Musikk på pc

Musikk spilt fra pc finnes i relativt liten grad i observasjonsmaterialet, og det er kun tre situasjoner i datamaterialet som involverer pc som avspillingsmedium. Disse har jeg allerede har vært inne på i inneværende kapittel. For det første var det en sekvens hvor musikk spilt fra en datamaskin i avdelingens største rom tjente som bakgrunn i en tegnesituasjon. Det andre eksempelet er hentet fra Maris hjemmevideo hvor hun hører på *Melodi Grand Prix junior* på *YouTube*. Den tredje sekvensen viser to søstre på henholdsvis fem og åtte år som spiller pc-spill hvor musikken er framtrædende.

Sammenlikner man disse tre sekvensene skiller de seg fra hverandre på flere måter når det gjelder mediernes affordanser i barneperspektiv. I det første eksempelet, hvor førskolelæreren spiller musikk i en tegnesituasjon, var musikkfilene synlige på pc-skjermen i form av uniforme ikoner listet opp under hverandre. For barn som ikke kan lese er det dermed vanskelig å orientere seg i filene, selv om de mestrer å treffe de respektive ikonene med musepekeren, og å "klikke" på dem.

Som kontrast til dette kan man stille opp jenta som ser på *MGPjr* på *YouTube*. Hun regulerer musikken selv. Bildene på høyre side av skjermen forteller hvem som synger. Disse innbød til å "klikkes" på, slik at hun både kan høre og se ønsket artist. På liknende vis innbyr ulike visuelle symboler til "klikking" når de to søstrene spiller dataspill. For å lykkes i dette spillet må man komponere og skille mellom forespilte melodier. Denne artefakten tilbyr dermed en annen form for musikkbruk, med direkte tilbakemelding på om man får det håndverksmessige riktig til eller ikke. Man skal i spillet løse oppgaver, på ett plan *i* musikk og på et annet plan *med* musikk. Spillet tilbyr "guiding", for å si det med Clarke (2005), mot detaljer i musikk som barna kanskje ikke har vært oppmerksomme på.

8 Musikk i hverdagslivssituasjoner

I dette kapitlet vil jeg se det empiriske materialet i lys av hverdagslivssituasjoner. Det vil si at kapitlet er bygget opp rundt beskrivelser av musikkbruk med hverdagslivssituasjoner som organiserende ramme. Som sagt tar avhandlingen utgangspunkt i to av barns hverdagslivsarenaer, nemlig barnehage og hjem (jf. Rasmussen, 2001). I forrige kapittel nyanserte jeg barnas hverdagslivsarenaer gjennom blant annet å se nærmere på rommene hvor musikkbruk foregår. Til dette anvendte jeg teori om artefakter. Inneværende kapittel kan også knyttes til hverdagslivsarenaer, i form av at hverdagslivssituasjonene foregår ved hverdagslivsarenaene, og er på mange måter sterkt knyttet til dem. Rutinesituasjonene som løftes fram kan imidlertid også i seg selv ses som arenaer med ulike funksjoner knyttet til seg. Måltidet er for eksempel en arena for å få i seg næring. Samtidig kan måltider på bakgrunn av det empiriske materialet være en arena for planlegging av dagens gjøremål, samtaler om gårdsdagen eller andre samtaler som knytter bånd mellom familiemedlemmene. Når musikk lyttes til mens man spiser, veves musikklyttingen og de andre aktivitetene sammen. I tråd med avhandlingens innretning mot å utforske faktiske emosjonelle øyeblikk med musikk, skriver Sloboda og O'Neill:

.... music is always heard in a social context, in a particular place and time, with or without other individuals being present, and with other activities taking place which have their own complex sources of meaning and emotion. The emotional response to the music is coloured, and possibly sometimes completely determined, by these contextual factors (2001, s. 415).⁹³

I inneværende kapittel er det ikke primært emosjonelle responser som tas opp, men deltakernes konstitueringer av musikkens affordanser i et noe videre perspektiv. Ikke desto mindre kan man anta at det emosjonelle både er en viktig del av barns og voksnes opplevelser av og med musikk. DeNora beskriver som jeg tidligere var inne på musikk som et kulturelt og emosjonelt materiale *par excellence* (2000, s. 46, se avhandlingens kapittel 4.2.3).

⁹³ I lys av avhandlingens øvrige teorigrunnlag, ville det være riktigere å formulere den emosjonelle responsen som *regulert* av kontekstuelle faktorer heller enn *determined*. Videre er det i et affordansperspektiv, slik det er gjort rede for i kapittel 4, en for sterk formulering at emosjonelle responser av og til kun reguleres av kontekstuelle faktorer. Dette siden en konstituert affordanse alltid vil reguleres av musikken i tillegg til konteksten. At konteksten kan ha en viktig regulerende rolle, og noen ganger vil *føles* som den viktigste regulerende faktoren for emosjonelle responser og meningstilskrivelser knyttet til musikk, er imidlertid et poeng jeg ønsker å løfte fram her.

Samtidig som musikkopplevelsen og meningstilskrivelsene som gjøres farges av den sosiale situasjonen det lyttes i, vil vår oppfatning av hvordan det er og bør være å være barn, smelte sammen med hva vi oppfatter at musikk er og bør gjøre for de tilstedeværende i situasjonen. Med et antropologisk blikk kan en si at deltakernes syn på barnet, inkludert disse synenes emosjonelle tilknytninger (jf. Zelizer, 1994), inngår som en del av situasjonen. De respektive subjektposisjonene som på bakgrunn av ulike barnesyn stilles til disposisjon, inntas og (derived) konstitueres for barna, virker gjensidig konstituerende på tilskrivelser av musikkens mening i et barnekulturperspektiv. Syn på barnet i form av hva barn "er" og "bør være", ofte i kontrast til hva voksne "er" og "bør være" (Bühler-Niederberger, 2002, se også avhandlingens kapittel 3), samt hva slags musikk som "er" for barn og hva slags musikk som "er" for voksne, konstitueres i det empiriske materialet gjennom hvordan musikken "gjøres" (jf. Fangen, 2004; Widerberg, 2001). Barns subjektposisjoner klinger med i framstillingen av barns musikalske hverdagsliv i dette kapitlet, som i det forrige, men vil bli tydeligere løftet fram i kapittel 10.

"Music is ubiquitous in contemporary life", skriver Sloboda og O'Neill (2001, s. 415) og nevner på bakgrunn av sin undersøkelse flere av livets rutineaktiviteter. I sitt materiale finner de at musikk anvendes i sammenheng med følgende aktiviteter (ibid., s. 420):

- To wake up to
- While having a bath
- Whilst exercising
- To sing along to
- To work to (desk work)
- To work to (housework)
- On arrival home from work
- Whilst having a meal
- Background while socializing
- To accompany sexual/romantic events
- Whilst reading
- In bed/to get to sleep
- While driving/running/cycling
- While on public transport (Walkman)

Funksjoner de presenterer en oversikt over i tilknytning til dette er:

- Reminder of valued past events
- Spiritual experience
- Evokes visual images
- Tingles/goose pimples/shivers
- Source of pleasure/enjoyment

To put in a good mood
Moves to tears/catharsis/release
Excites
Motivates
Source of comfort/healing
Calms/soothes/relaxes/relieves stress
Mood enhancement
To match current mood

I inneværende kapittel løfter jeg fram en bredde av rutinesituasjoner og aktiviteter hvor barn møter musikk i sine hverdagsliv, og musikkens affordanser i det sosiale framheves tydeligere enn i det foregående kapitlet. For å strukturere inneværende kapittel anvendes Sloboda og O'Neills (2001) utforskning av emosjoner i voksnes hverdagslige lytting til musikk som inspirasjon. Med tilsvarende utgangspunkt som Sloboda og O'Neill, nemlig at musikk alltid lyttes til i en sosial kontekst, utforskes musikkbruk som "actual moments of emotional feelings and displays in particular situations within a particular culture" (ibid., s. 415). Et underliggende fortolkningsrepertoar som knytter analysene av musikkbruk til musikkens affordanser er dermed musikk som et kulturelt materiale som tilbyr en slags semiotisk og affektiv kraft (*power*) (ibid.).

I det empiriske datamaterialet, generert som en del av doktorgradsarbeidet, forekommer musikk i forbindelse med følgende aktiviteter: Mens man kler på seg, til frokost, mens man venter på at de voksne skal bli klare til å reise til barnehagen, i bilen på vei til og fra barnehagen, som bakgrunnsmusikk i barnehagen, i barnehagens fellesaktiviteter, når barna leker sammen, mens man slapper av både i barnehagen og hjemme, mens foreldrene lager middag, mens man spiser middag, på badet når man steller seg for kvelden, på sengekanten og i organiserte fritidsaktiviteter. I det følgende presenteres et utvalg konkrete eksempler fra det empiriske datamaterialet. Eksemplene viser materialets bredde av konstitueringer av musikkens affordanser, knyttet til sosiale situasjoner i barnas hverdagsliv. Disse beskrivelsene danner en kompletterende side i krystallen, som her anvendes som metafor for avhandlingens forskningsobjekt (jf. Denzin & Lincoln, 2005a, 2011; Richardson, 2000, 2005), nemlig dagens musikalske barnekultur.

8.1 Musikk om morgenen

8.1.1 Å kle på seg til musikk

Situasjonene hvor musikk i datamaterialet inngår i barnas hverdagsliv presenteres i dette kapitlet i kronologisk rekkefølge gjennom døgnet. Den første hverdagslige rutinesituasjonen jeg her velger å la illustrere musikk som del av daglige gjøremål er hentet fra en av hjemmevideoene og dreier seg om å høre på musikk mens man kler på seg om morgenen.

Frederikke, omtrent fem og et halvt år gammel, sitter på gulvteppet på rommet sitt. I hendene holder hun et par rosa sokker med Disney-motiv, som hun er i ferd med å trekke over de bare føttene sine. Motivet på sokkene matcher genseren hun allerede har rukket å ta på seg. Musikken som spilles er fra DeLillos' album *Neste sommer*.⁹⁴ I intervjuet forteller moren at det er en kassett og at den spilles på kassettpilleren datteren pleier å ha stående på rommet. Sangen som høres i begynnelsen av videoopptaket er 'Postmann'. Mens hun kler på seg nynner Frederikke av og til, og beveger overkroppen til musikken. Innimellom synger hun noen ord. Moren synger litt lengre brokker av sangteksten. Jentas ansiktsuttrykk veksler mellom å smile mot moren og et mer konsentrert uttrykk, rettet mot sokkene hun jobber med å få på seg.

Frederikke strever med å få stillongsen over sokkene. Moren forklarer at det alltid er lurt å ta sokkene etter stillongsen, men får ikke noe svar fra datteren, som er opptatt med å kikke i en bok som ligger oppslått på gulvet, samtidig som hun både er med i musikken gjennom nynning, sang og rytmiske bevegelser og fortsetter å kle på seg. Noen ganger foregår alle tingene mer eller mindre samtidig, andre ganger veksler hun mellom henholdsvis å se i boken, for så nærmest å danse mens hun synger og å ta på seg klesplaggene. Moren synger med på strofen 'da de ikke orket mer til slutt'. Barnet slutter seg til og synger 'meeer til slutt'. Så legger hun til med et lurt smil, mens hun ser opp på moren: 'Hadde jeg ikke mer krutt.' Frederikke kniser og moren ler. Frederikke spør om å få se på filmen. Moren avslår og sier: 'Må du se å bli ferdig med å kle på deg, nå', og opptaket stoppes.

Neste sekvens på hjemmevideoen er fra samme påkledningssituasjon. Musikken er nå DeLillos-sangen 'Album' fra kassetten som også ble spilt i forrige sekvens. Frederikke står på gulvet og trekker på seg stillongsen, mens hun smiler mot kameraet. Samtidig beveger hun hodet og overkroppen gjentatte ganger forover i takt med musikken i 'headbanger'-aktig stil. Denne sangen har et raskere tempo enn den forrige. Barnet stopper hodebevegelsene og ser i noen få sekunder ut til å konsentrere seg om strømpebuksene. Deretter fortsetter hun å bevege hodet rytmisk på samme måte, mens hun klapper i hendene og går med rytmiske fotbevegelser rundt seg selv på gulvet. Hun forsøker å ta på seg olabuksene mens hun beveger seg slik. Opptaket stoppes.

I det tredje filmkuttet fra denne situasjonen har Frederikke fått buksene helt på. Sangen som høres er 'Neste sommer', som er tittelsporet fra DeLillos-kassetten som har fulgt hele påkledningssituasjonen. Frederikke står midt på gulvet og beveger hoftene fra side til side, mens hun holder armene rett ut på hver sin side av kroppen. Hun synger mesteparten av teksten, mens moren synger som før med i bruddstykker. Det er god stemning. Innimellom synger Frederikke med lukkede øyne, mens hun beveger seg.

⁹⁴ DeLillos. (1993). *Neste sommer*. Oslo: Sonet/Rodeløkka Studio.

Framføringen hun gjør av låten minner nå om en popartists sceneopptreden. På refrenget synger både mor og datter: *Når du en gang kommer, neste sommer, skal vi atter være der. Og vi skal synge gamle sanger om igjen ...* Begges stemmer høres glade ut, og Frederikkes ansiktsuttrykk understøtter dette inntrykket. Mot slutten av sangen plukker hun opp noen lange tøyremser som hun danser med. De hører sangen ferdig, så avbryter moren situasjonen og filmingen i det hun sier til datteren at nå må de 'ta sveisen', altså ordne datterens hår (HVM 009, 00.00.25-00.06.31).

I det følgende vil jeg utdype musikkens affordanser ved å ta utgangspunkt i hva mor og datter selv satte i sammenheng med disse sekvensene i det påfølgende intervjuet. Selv om barnet ikke verbalt fortalte så mye rundt påklednings-sekvensen, bekreftet hun måten å bevege seg til musikken på, gjennom spontant å bevege seg på tilsvarende måter i selve intervjuet. Hun sang med på brokker eller lengre sekvenser av tekst og melodi og beveget kroppen på tilsvarende måte som i videoopptaket, bortsett fra at bevegelsene knyttet til påkledning ikke var til stede i intervjusituasjonen. På spørsmål om hvem som eide kassetten som ble spilt, svarte barnet "vår" (HIM 009, s. 1). Moren la til: "Den ligger på rommet ditt, men den har vel vært mamma's en gang i tida" (ibid.). Hun forklarer videre at denne kassetten tidligere pleide å ligge i bilen. Uppfordret sier hun at hun tror grunnen til at Frederikke kan disse sangene så godt, er at de gjerne hører på musikk i bilen, særlig når de kjører langt (ibid.). Bilen holdes her fram som en viktig arena for musikklytting og -læring, noe jeg kommer tilbake til senere i inneværende kapittel.

Et "naturlig" bevegelsesmønster

At Frederikkes bevegelser henholdsvis i hjemmevideoen og i intervjusituasjonene tilsvarende hverandre, kan bety at sangene for henne innbyr til noen mer eller mindre bestemte bevegelser. I lys av avhandlingens teorigrunnlag vil jeg her løfte fram en forståelse som innebærer at musikken innbyr til mer eller mindre bestemte bevegelsesmønstre biologisk sett, samtidig som dette skjer innenfor en kulturell kontekst, og at dette til sammen konstituerer hvordan det føles naturlig å bevege seg til bestemt musikk (jf. Aksnes & Ruud, 2008).

Det er tydelig både i morens utsagn og i måten Frederikke følger musikken på, både kroppslig og i form av sangen hennes, at hun har gjort dette mange ganger. At det er så lite variasjon mellom bevegelsene på hjemmevideoen og Frederikkes bevegelser i intervjusituasjonen henleder til en forståelse av bevegelsene hennes som innøvde. Bevegelsene hennes er innimellom nokså stiliserte, og hun forteller selv at hun går på

barnedans på en ballettskole (HIM 009). I tillegg kan en i observasjonene som sagt spore en viss likhet med popartisters måte å stå på scenen på. I intervjuet kommer det fram at Frederikke kjenner til både musikken fra *Mamma Mia*-filmen og artisten Hanna Montana, selv om moren ikke er sikker på om Frederikke har sett Hanna Montana på fjernsyn. En Hanna Montana-cd har hun fått av storebroren sin og *Mamma Mia*-cd-en fikk familien som del av en invitasjon til en fest (ibid., s. 2-3). Begge disse kategoriene av bevegelsesmønstre – en ballettaktig og en popartistaktig måte – inngår dermed i Frederikkens “naturlige” bevegelsesrepertoar til musikk, og begge tas altså i bruk når hun hører musikken av DeLillos som spilles i påklednings-eksempelet ovenfor.

Forstyrrende musikk?

I påkledningssituasjonen synes det for meg som observatør nokså tydelig at musikken på den ene siden var en kilde til glede og virket positivt inn på situasjonen, men at den på noen måter samtidig virket forstyrrende. Hvilket fortolkningsrepertoar som er det mest framtrødende er ikke så enkelt å avgjøre.⁹⁵ Det kan virke som om de to repertoarene veksler mellom å være i forgrunnen i selve situasjonen. Årsakene til at man setter på musikk i slike situasjoner beskrives generelt i datamaterialet gjerne som “hygge” og “kos”, og Frederikkens mor er også inne på dette (HIM 009). Den mest framtrødende stemningen i påkledningssituasjonen er av positiv karakter, og mor og barn både høres og ser ut til å kose seg med musikken. En viss utålmodighet kan likevel spores i morens tonefall i utsagnet om å komme seg videre med påkledning og øvrig morgenstell. Om et repertoar for musikk som glede/kos/hygge eller et repertoar som konstituerer musikk som forstyrrende betraktes som det mest framtrødende, kommer videre an på hvilken del av situasjonen som vektlegges, det vil si, om en primært betrakter det som en påkledningssituasjon eller en musikklytte-situasjon. Musikken innbyr i dette eksempelet til bevegelse, noe som kommer i direkte konflikt med det å kle på seg. Ved å høre på musikk som barnet liker, gjøres her en dagligdags rutine til noe mer, og moren støtter opp om dette, selv om det gjør at påkledningen går langsommere. Moren forklarte i intervjuet at de ikke pleier å høre på musikk på dager når de skal i barnehagen, men av og til når det er helg (ibid., s. 1). En står igjen med at begge repertoarer er iscenesatt samtidig og moren forhandler mellom disse, kanskje mest av

⁹⁵ Dette eksempelet minner om Lamonts (2008) beskrivelser av en mor som satte på bakgrunnsmusikk til et måltid, mens barnet insisterte på å gjøre musikken til hovedaktivitet (se kapittel 2.5.3).

hensyn til barnet. Siden barnet oppfatter musikken som noe positivt, godtar moren å innlemme musikk i påklednings situasjonen.

Selv om musikk altså oppleves som koselig i situasjonen, virker den ikke direkte fasiliterende med hensyn til påkledning i dette eksempelet. At musikkens affordanser ikke oppfattes å påvirke hverdagslivssituasjoner særlig tydelig kommer Peders mor inn på (HIS 005). Familien har radio på badet og hjemmevideoen viser at Peder hører på *Barnetimen* på radio mens han bader. Samtidig kjører han en liten lekebil fra den ene kanten av badekaret, nedover innsiden av karet og gjennom buen mot bunnen av det, før han lar bilen fortsette med stor kraft oppover kanten på motsatt side. Mens han gjør dette lager han billyder med munnen (HVS 005). I intervjuet spurte jeg hvordan moren trodde denne situasjonen ville være uten musikken fra *Barnetimen*. På dette svarte hun at den ville være akkurat den samme (HIS 005).

Kos, hygge og allmenndannelse

Et spørsmål om musikkens affordanser kan utforskes ved å gå nærmere inn på musikk som “kos” og “hygge”. I datamaterialet nevnes begrepene “kos” og “koselig” i samtlige hjemmeintervjuer og to av intervjuene med de ansatte i barnehagene, mens “hyggelig” nevnes i fire av hjemmeintervjuene og i to av barnehageintervjuene med de ansatte. Musikk som kos og hygge ser ut til å være et svært tilgjengelig fortolkningsrepertoar for musikk og dens affordanser i et hverdagsperspektiv. Også her synes dette å kunne beskrives som en av diskursens *commonplaces* (jf. Billig, 1996, Wetherell & Potter, 1992). I dette avsnittet vil jeg imidlertid forsøke å komme nærmere hva som konstitueres som kos og hygge i datamaterialet.

I videoutdraget ovenfor, som dreier seg om musikk i en påklednings situasjon, synger som sagt mor og datter sammen. Begge ler og datteren, som er den eneste av de to som er synlig på videoopptaket, smiler. I intervjuet løftet moren fram musikk av DeLillos som et eksempel på musikk hun kjente fra før hun selv fikk barn, men som hun nå lytter til sammen med barnet. På spørsmål om hvilken betydning hun tror det har at hun har musikk som hun kan gi videre til datteren på denne måten, svarer hun:

Nei, jeg synes jo det er veldig morsomt og hyggelig at vi kan synge sammen noen av de samme sangene, synge gamle sanger sammen. Jeg synes jo det er veldig koselig. Jeg har en sønn som er tjue og vi tre kan faktisk synge noen av de samme sangene sammen. Det er jo veldig koselig. Det er jo på en måte klassikerne, ikke sant? En del av de tingene er nesten sånn som hører til allmennutdannelsen å vite noe om, noen av de melodiene og

tekstene. Hvis man sier 'Forelska i lærer'n'⁹⁶ så vet enhver nordmann hva det dreier seg om, ikke sant? (HIM 009, s. 11.)

Umiddelbart i intervju situasjonen tolket jeg dette inn i en forståelse av fellesskap i musikkbruk. Når jeg spør moren om dette svarer hun imidlertid at det har hun ikke tenkt på, men løfter så på nytt fram at det er hyggelig å kunne synge de samme sangene. Hun legger til at hun synes det er hyggelig at de i barnehagen bruker noen av de gamle barnesangene, og at det ville være kjedelig om barna ikke kunne noen av disse. Selv om det hele tiden kommer nye sanger, noe hun ser positivt på, synes hun det er koselig å kunne synge for eksempel "Lille blåfugl" (ibid.).

Én tolkning av morens utsagn er at fellesskap som konstitueres mellom familiemedlemmene i og gjennom musikk, nærmest tas for gitt. Hun har ikke tenkt på det, men synes det er hyggelig å kunne synge sanger sammen med barna, noe som langt på vei forutsetter at de kan det samme repertoaret. Teoretisk sett kan en si at hun er inne på flere typer fellesskap i de to utsagnene ovenfor, nemlig nasjonalt fellesskap, fellesskap mellom barnehage og hjem og fellesskap mellom generasjoner. Likevel er det ikke "fellesskap" som er hennes overskrift i utsagnene, men snarere "allmenndannelse", muligens i retning av tradisjonsbevaring. En kan si at de to er tett knyttet sammen i og med at allmenndannelse og tradisjonsbevaring er en forutsetning for å kunne synge sangene sammen, dersom disse forstås i retning av at individer på tvers av generasjoner, men i samme (nasjonale) kultur, kan de samme sangene.

Det er imidlertid vanskelig å komme utenom et begrep om fellesskap i form av noe relasjonelt mellom individene i familien for å kunne forklare at det oppfattes som morsomt og koselig å synge sanger sammen. Et fortolkningsrepertoar for musikk i retning av katalysator for fellesskap (Ruud, 1997), kommer jeg tilbake til i senere eksempler. Årsakene til at moren ikke nevner dette, gir ikke datamaterialet noe svar på, men på grunnlag av avhandlingens teoretiske fundament, kan en beskrive det som om hun ikke har et fortolkningsrepertoar om fellesskap tilgjengelig, knyttet til denne spesifikke situasjonen. Eventuelt kan en forstå det som at andre repertoarer overskygger et eventuelt slik repertoar.

I dette intervjuet hadde jeg i likhet med intervjuet med noen av de ansatte i barnehage Måne (IAM II) en følelse av at den intervjuede lette etter begrunnelser utover egne

⁹⁶ Låten det vises til er "Forelska i lærer'n", som ble utgitt med The Kids første gang i 1980.

følelser når hun skulle forklare, og nærmest argumenterte for, egen musikkbruk. En måte å oppfatte morens uttalelser på er at hun oppfattet “allmenndannelse” som et sterkere argument for musikk i barns liv enn hennes egne følelser knyttet til musikkopplevelser med barna. I diskursteoretiske termer kan man i så fall uttrykke det som om å knytte barns musikkbruk og felles musikkbruk til en diskurs om “allmenndannelse” oppfattes å gi større legitimitet enn det rent emosjonelle. Uansett var det allmenndannelse som var i forgrunnen og jeg vil utdype dette i det følgende.

“Allmenndannelse” impliserer her både kunnskaper i form av repertoar og kulturell bevissthet. Men kanskje dreier også dette seg i tillegg om å oppdra barnet til å passe inn i et samfunn og å sørge for at hun har kunnskaper til å greie seg godt. Dette vil i så fall være i tråd med en relativt vanlig definisjon av allmenndannelse som den hentet fra *Store Norske Leksikon*, hvor allmenndannelse generelt beskrives som å dreie seg om

.... et visst minstemål av allmennkunnskaper og en være- og tenkemåte som er resultatet av oppdragelse, miljø og utdanning, og som ansees å burde være felles for alle medlemmer av et samfunn. Begrepet har vært gjenstand for ulike tolkninger, med hovedvekten på tilegnelse av et visst mål kunnskaper, eller med hovedvekten på utvikling av evner og anlegg, tenkeevne, viljestyrke og moralsk holdning (Allmenndannelse, 2009).

Jeg har tidligere i avhandlingen beskrevet musikalsk barnekultur som en blanding av gamle og nye stemmer (kapittel 1.3.4 og 5.3.2, jf. Bakhtin, 1984; Dyndahl, 2003). Når moren i disse eksemplene betrakter DeLillos og sangen “Forelska i lærer’n” som en del av allmenndannelsen er det interessant fordi dette standpunktet innebærer en inkludering av nyere “stemmer”. Samtidig vektlegger moren at det er viktig at barna får kjennskap til de eldre barnesangene. Repertoaret spenner dermed over både gamle og nye sanger komponert og produsert for barn, i tillegg til sanger som i utgangspunktet er laget for voksne. Når det gjelder sanger som er produsert for voksne, er det imidlertid flere kriterier for utvalg enn at de er allment kjente som spiller inn for Frederikkes mor. Den populærmusikken som moren tilbyr datteren er primært noen av hennes egne favoritter. Det henger med andre ord sammen med morens personlige musikalske smak og hva hun dermed oppfatter som bra musikk.

Ved å sammenholde videosekvensen som har vært gjenstand for utforskning i de nærmeste avsnittene ovenfor og morens verbale utsagn, får man en interessant sammenstilling. Kos, moro og hygge står sentralt, men samtidig vever moren dette inn i

et større allmenndannelsesprosjekt. Med et fortolkningsrepertoar som innebærer musikk som en del av allmenndannelsen blir dermed påkledningssituasjonen med musikk noe mer enn det som skjer i øyeblikket. Et poeng i sammenheng med doktorgradsarbeidet er dermed, som jeg har vært inne på tidligere, å løfte fram begge fortolkningsrepertoarer som gyldige (kapittel 5.6.2 og 6.5.4). Musikkvalget i denne situasjonen dreier seg verken kun om kos eller kun om allmenndannelse. De to overlapper og virker samtidig i barns musikalske hverdager.

8.1.2 Frokostmusikk – å plystre en vits

Sloboda og O'Neill nevner musikkbruk i sammenheng med måltider (kategoriene *eating* og *whilst having a meal*, se tidligere i kapitlet). Også i barnekulturelt perspektiv finnes musikk brukt i måltidssituasjoner. I barnehagene ble bordvers, som tidligere nevnt, brukt som signal som innledning til måltider (kapittel 7.2.2). Eksempelet som følger er hentet fra en families frokostbord og dreier seg om mer spontan musikkbruk mot slutten av et måltid. Med dette konstitueres musikkbruk som katalysator for mellommenneskelige relasjoner, fellesskap og samhørighet (jf. Ruud, 1997) tydeligere enn i eksempelet ovenfor. De tilstedeværende er Jennifer på 5 år, hennes lillesøster på fire år, faren og moren. Sistnevnte står et stykke fra bordet og filmer. Jennifer sitter på farens fang, og familien ser ut til å være ferdig med størstedelen av måltidet. Lillesøsteren sitter på den andre siden av bordet. Det er helg, og de har god tid. Ansiktene er smilende og åpne. Musikk er en del av det hele i form av en lattermild plystrekonkurranse:

Jennifer [*tenker seg om*]: Mmm ... [*begynner å plystre*]
Far [*synger prøvende første strofe*]: Her kommer Pippi Langstrømpe?
Jennifer: Nei, nei, nei, nei. [*ler*]
Far: [*ler*]
Jennifer: [*fortsetter å plystre*]
Lillesøster: Bæ bæ lille lam!
Far [*synger*]: Søndagsklær til mor.
Jennifer: [*peker på lillesøster*]
Far: Bæ bæ lille lam var det!
Jennifer: Ja!
Far: [Lillesøsters navn]!
Jennifer: [Lillesøsters navn] må ikke du ...
Far: Jo, [lillesøsters navn] kan gjette også.
....
Jennifer: [*plystrer igjen*]
Far: Her kommer Pippi Langstrømp [*synger litt av sangen*]
Jennifer: Ja! [*ler*]
Far: [*ler*]

Jennifer: [*plystrer litt mer, avbryter seg selv*] Det, nå ... Nå er det ikke en sang, nå er det en vits!

Far [*overrasket, interessert*]: Skal du plystre en vits? [*ler*]

Jennifer: Mhm

Far, Jennifer og mor: [*ler hjertelig*]

Jennifer: [*plystrer*]

Far [*synger*]: Da klokka klang så fort vi sprang...

Jennifer: Nei, jeg synger ikke, jeg, jeg plystrer en vits.

Far: Få høre da.

Jennifer: [*ler*] [*plystrer noen sekunder*]

Far: [*lytter*]

Jennifer: Ååå, jeg kan ikke ... [*fortsetter å plystre*]

Mor: [*ler*]

Far: Kom igjen da ketsjup ...

Jennifer [*nærmest roper, overrasket, frydefullt*]: Ja!!!

Far: Var det det?!

[*Alle ler hjertelig*]

Far [*sier ordene med tydelig rytme*]: To tomater kommer over en vei, så...

Jennifer [*overrasket, ivrig*]: Jah!

Far: Så sa den ene til den andre [*ler*]. Går det an å plystre en vits?

Jennifer: Jaaaa [*ler*].

(HVA 006, 00.39-04.34)

Musikken er i dette eksempelet det far og datter samhandler om. Gleden og engasjementet deres får god hjelp av det lekende, og av at det nettopp er en vits som plystres. Vitsens forventning, spenning og, i sin tur, overraskelse og utløsning vekker latter og gode følelser. Dette får følge av det overraskende i å plystre en vits. Gjennom situasjoner som denne skapes og opprettholdes relasjoner mellom mennesker. Far og datters engasjement virker genuint, og det synes som de nyter å være i dette nuet. Situasjonen har likhetstrekk med Böhmes (2010) beskrivelser av det å *være til stede* (*being there*). Dette kan betraktes som en form for estetisk innstilling og tilstedeværelse, hvor sanser og følelser spiller en stor og viktig rolle. Böhme forbindes gjerne med arkitektur og det at han retter fokus mot hvordan man *føler seg* i bestemte omgivelser, for eksempel i en by (Böhme, 2006). Eksempelet med far og datter kan forstås på liknende måte dersom man betrakter deres relasjon som omgivelsene: Å *være i* denne relasjonen i det øyeblikket den skjer, når den utfolder seg med en særlig intensitet, oppleves meningsfullt og berikende. På liknende måte som menneskene som lever og oppholder seg i en by er med på å skape og opprettholde byens atmosfære (ibid.), er far og datters handlinger og følelser i øyeblikket med på å skape og opprettholde relasjonen dem i mellom, også dens atmosfære. Situasjonen og relasjonen skapes og opprettholdes kontinuerlig fordi både far og datter nyter å være i den i øyeblikket, og dermed fortsetter spontant å bidra til den.

I situasjonen beskrevet ovenfor utfordrer jenta etablerte konvensjoner ved å plystre en vits. Faren møter hennes initiativ på en positiv måte. Med fokus på menneskelig og musikalsk opplevelse løfter Trollaldalen (1997) fram hvordan lekende og gjensidig samhandling og anerkjennelse *utdyp* forhold mellom mennesker. Anerkjennelse i form av at barnet blir "sett" og forstått slik at det kan se seg selv, er nødvendig for at barnet skal kunne skape seg selv, framhever Trollaldalen videre.⁹⁷ En kan oppfatte situasjonen ovenfor som en anerkjennende situasjon hvor forholdet mellom far og datter utdypes, på liknende måte som situasjonen hvor en ansatt i barnehagen samhandler om musikk med ett barn i barnehagens felleskjøkken (se kapittel 7.2.2). Flere positive effekter nevnes i sammenheng med anerkjennende samhandling, som positiv utvikling, styrking av mestringsfølelse og følelse av tilhørighet, og Trollaldalen peker på frigjøring av kreativ energi som konsekvens.⁹⁸ Dette eksempelet synliggjør noe ved det spontane og kreative som ikke er like tilgjengelig når en cd-plate er akkompagnement for samhandling.

8.1.3 Ventemusikk

Flere av de voksne i datamaterialet fortalte om sin egen musikkbruk om morgenen. Frederikkes mor hørte gjerne på radio på morgenkvisten (se kapittel 7.2.10), det samme gjorde Johannes familie. I opptaket gjort hjemme hos Johanne ble hun stående å høre på ABBAs "S.O.S" på radioen etter frokost, mens hun ventet på at resten av familien skulle bli klare, slik at de kunne reise til barnehagen. I kontrast til de to nærmeste eksemplene ovenfor fant denne situasjonen sted på en vanlig hverdag. Ventetiden syntes å gjøres meningsfull med musikk (jf. DeNora, 2000). I videosekvensen forklarer Johannes far at det er en onsdag morgen, rett etter frokost. Mens hun står foran radioen på kjøkkenbenken, hvor "S.O.S." spilles, leker hun med en liten figur på kjøkkenbenken. Samtidig synger hun lavt. Hun ser konsentrert og tilfreds ut (HVS 002, 00.33.28-00.34.26).

⁹⁷ Trollaldalen (1997) viser her til Schibby i Bae, 1985, s. 14.

⁹⁸ Mens Trollaldalen (1997) anvender Baes begrep om anerkjennelse i musikkterapeutisk sammenheng, anvender jeg her anerkjennende kommunikasjon som begrep i relasjon til barns musikalske hverdagspraksiser. Når Bae (1996) arbeider med begrepet anerkjennende kommunikasjon, gjør hun imidlertid ikke dette først og fremst i tilknytning til musikalske sammenhenger. Hun arbeider derimot med nødvendigheten av å anerkjenne barns perspektiv i kommunikasjon generelt i barns hverdager. Å anvende et perspektiv på anerkjennende kommunikasjon synes dermed relevant i sammenheng med hverdagslige situasjoner med musikk, så vel som i musikkterapeutiske.

8.2 Musikk på vei til og fra barnehagen

Frederikkens mor tilla DeLillos-kassetten plassering i bilen årsaken til at datteren kunne tekstene så godt (HIM 009). Bilen viste seg å være en ofte anvendt arena for musikklytting,⁹⁹ og flere var inne på musikkens organiserende funksjon i så måte. Mens man sitter i bilen er det ikke så mye å finne på, og en biltur kan ofte være kjedelig for barna. Å sette på musikk på cd eller en lydbok gir barna noe interessant å rette oppmerksomheten mot, som gjør at bilturen går greiere, og det kan videre være hyggelig for barn og voksne å høre på sammen (IAM I; HIS 002; HIS 004; HIS 005; HIM 007; HIM 009). Et tredje poeng er at musikk i bilen var en av de voksnes lyttevaner, som barna ble innlemmet i. Johannes far forklarte at mens man kjører fra et sted til et annet er det ikke noe annet man må ta seg av. En biltur, og særlig når han kjørte alene, var nærmest som et friminutt, beskrev han. Dette var en av relativt få ganger gjennom døgnet han kunne sitte og høre på musikk. På mange måter syntes bilturer å fungere på liknende måte for barna, og hverdagens transportetapper var en av situasjonene som i særlig grad innbød til lytting til musikk i mer tradisjonell forstand.

To familier hadde filmet barna i bilen (HVS 002; HVS 004). Her velger jeg å løfte fram ett av disse eksemplene, der fire år gamle Emil er på vei til barnehagen:

Emil sitter i en bilstol i familiens bil. Det spilles Kaptein Sabeltann-musikk i bakgrunnen. Av samtalene som etter hvert finner sted i bilen forstår jeg at den står parkert utenfor familiens hus, klar til å kjøre av gårde til barnehage og skole. Emil sitter stille og gjesper. Han ser trøtt ut. En voksens armer kommer til syne i bildet og Emil blir festet med sikkerhetsbeltet. Emil snur seg mot den voksne i forsetet.

Emil: Jeg hører på Kaptein Sabeltann.

Far: Ja. Hvem skal vi høre på? Skal vi høre på 'Grusomme Gabriel'?

Emil: Grusomme ... ja. [*Sangen skiftes.*] Var ... Da blir ... kjempehøyt.

Far: Kjempehøyt?

Emil: Ja, kjempehøyt! Så [*storesøsters navn*] blir redd [*smiler*].

Far: Åj ...

Emil: Så dere to blir redde. Ikke jeg blir redde ...

Bilen har begynt å kjøre, men så stopper den. Storesøsteren har glemte sekken sin og løper tilbake for å hente den. Emil sitter rolig i bilstolen og hører på 'Grusomme Gabriel'. Blikket er innadvendt og innimellom beveger han leppene til sangteksten. Storesøsteren kommer tilbake og de kjører videre. Mens de kjører fortsetter Emil å bevege leppene til teksten på tilsvarende måte. 'Grusomme Gabriel'-sangen stopper og en ny kommer på:

⁹⁹ Bilen viste seg å være en sentral arena for barns musikklytting også i min hovedoppgave, som dreide seg om barneplater i familieperspektiv (Vestad, 2004).

Far: Skal jeg bare la han gå eller skal du høre på noe annet eller?... Bare la'n gå?
 Emil nikker.
 Far: Er du lei deg eller?
 Emil rister på hodet og smiler.
 Far: Du så så lei deg ut, liksom, du som alltid er så blid.
 Emil sitter stille, hører på musikken og beveger leppene innimellom. Han ser tomt ut i lufta.
 Emil: Høyere!
 Far: Høyere, ja.
 Emil: Kjempehøyt!
 Far: Hvorfor skal du ha det høyt da?
 Emil: Jeg er sånn ... kjempehøyt [*løfter hånda opp i lufta*]
 Far: Okei.
 Emil hører på og lyttingen antar en noe villere karakter. Blikket får en annen glød. Glimtet i Emils øyne kommer fram. Storesøster ber faren dempe musikken litt.
 Far: Er det denne her du skal høre på?
 Emil: Peinsa..tann..
 Far: Hæ? Hva sier du?
 Emil: Kapein Sabeltann
 Far: Den her er da på Kaptein Sabeltann, da ... Er det noe spesielt på Sabeltann du skal høre på, eller?
 Emil: Eeee ...
 Far: Hæ?
 Emil: Ja.
 Far: Er det greit at den der går bare?
 Emil: Nei, jeg vil høre på Kaptein Sabeltann.
 Far: Jammen, hvilken var det du skulle høre på, da?
 Emil: Kaptein Sabeltann.
 Far: Men det her er jo Sabeltann.
 Emil: En annen Kaptein Sabeltann sa...
 Far: En annen sang?
 Emil: Kaptein Sabeltann-sangen!
 Far: Hvem er det igjen da, tru? Er det den sjørøvergreia eller kapteinen på havet?
 Emil: 'Kongen ... på havet', 'Kongen på havet'.
 Far: 'Kongen på havet'? Den har vi ... her tror jeg vi har 'Kongen på havet'.
 Emil: Den er det, 'Kongen på havet' ...
 [*Sangen settes på.*]
 Emil [*beveger leppene til teksten, så utbryter han*]: Den er 'Kongen på havet'! Den er kongen på havet.

Emil sitter helt stille med hendene ned langs sidene, ser igjen fremover og ut i lufta, mens han innimellom beveger leppene til teksten. Når sangen stopper, stoppes også bilen. De er framme i barnehagen. En ny sang kommer på, så stoppes opptaket (HVS 004, 00.00.00-00.12.26).

Bilen som rom for musikklytting tilbyr å sitte stille. At man kan ikke gjøre så mye i bil, annet enn å lytte til musikk, kom fram gjentatte ganger i intervjuene, både i familiene og i barnehagen. Barnets ansiktsuttrykk i eksempelet som her er gjengitt varierte fra smilende og syngende til innadvendt, nærmest meditativt. Likevel kunne man av og til observere at leppene beveget seg til ordene i sangtekstene, slik at oppmerksomhet mot

musikken var tydelig gjennom hele opptaket. Jeg var tidligere inne på bilen som et sted hvor man lærer seg sanger (kapittel 8.1.1). Noe som videre er slående i dette eksempelet er farens omsorgsfullhet, som kommer fram både i hva han sier og klangen i stemmen. Med utgangspunkt i eksempelet fra bilturen vil jeg i det følgende vil jeg løfte fram Emils fascinasjon over høy lyd, en samtale om musikalitet som fant sted i intervju med Emils familie og, til slutt, det å høre på “sin egen” musikk.

8.2.1 Fascinasjon over høy lyd

I intervjuet bekreftet barnet at høyt volum på disse sangene var gøy. Da han så videoopptaket startet han med å kommentere hvem han så på filmen, mens han pekte på pc-skjermen hvor videoopptakene ble spilt av. “Hvor er du, da?” spurte jeg. “I bilen”, svarer han og legger til: “Jentebilen”. Det viste seg at familien hadde to biler, en som mammaen pleide å kjøre og en som pappaen pleide å bruke. “Der er Kaptein Sabeltann”, utbrøt han så, og vi så i noen sekunder på opptaket i stillhet, før samtalen gikk videre, innledet av Emil:

Emil: Grusomme Gabriel

Ingeborg: Liker du den?

Emil: Mhm ... Kjempehøyt [*mumler*] er gøy!

Ingeborg: Er det gøy?

Emil [*peker først på søsteren på filmen og sier noe jeg ikke får tak i*]: Det er gøy å ... høre på!

Ingeborg: Er det gøy å høre på den?

Emil: Mhm ... Vo sen aje [*utydelig*]

Ingeborg: Hva sa du?

Emil: Det er så høyt!

Ingeborg: Er det så høyt?

Emil: Ja

Ingeborg: Liker du det, når det er høyt?

Emil: Mhm ... [*Vender seg mot pc-en hvor videoen spilles av*] Hvordan setter man høyere på det?

Ingeborg: Ja, det er ikke sikkert det går så mye høyre. Det er ikke så sterk lyd på den, dessverre. ... Var det høyere i bilen?

Emil bekrefter og foreslår at vi kan gå ut og høre den i bilen (HIS 004, s. 8-9).

Gjennom intervjusamtalen viser Emil at hans fascinasjon over høy lyd i opptaket fra bilen ikke er tilfeldig, og han bekrefter en form for estetisk, sanselig tilnærming til musikken. En del av denne emosjonelle opplevelsen reguleres av karakteren Grusomme Gabriel fra Kaptein Sabeltann-konseptet. Å kjenne på høy lyd, det skumle og å skremme noen, slik han selv kommenterer i hjemmevideoen, blir en del av barnets

musikkopplevelse. Fascinasjon og fryd over høy lyd kommer jeg tilbake til i kapittel 9, som dreier seg om barns deltakelse i musikk.

8.2.2 Musikalitet

Videre i intervjuet forklarer Emil uoppfordret at det er faren som satte på “Grusomme Gabriel”, for han selv visste ikke hvilken “knott” det var (HIS 004, s. 9). Faren forteller at han vanligvis spør Emil hvilken sang han vil høre på:

Hvis jeg bare setter den på, så, nei, skal ikke høre på den, skal ikke høre på den, ikke på den, forklarer faren og fortsetter ved å illustrere samtalene mellom de to: ‘Hvem skal du høre på, da?’ Enten så kommer han med navnet, eller så sier han ‘ta neste, ta neste, ta neste’ ... Og så sier han ‘stopp’ og da skal han høre på den. Derfor så har jeg bare begynt å spørre ham.

Ingeborg: Men det vil si at han er ganske konkret i ønskene sine, da?

Mor: Å ja, det er ikke likegyldig for ham hva som blir spilt, nei ... Overhodet ikke.

Far: Han vet akkurat hva han vil høre på. Kan liksom ikke bare sette på den skiva og så hører han alt sammen. Kun en låt innimellom og så skal den spilles på nytt igjen. Han henger seg opp i enkeltvis låter, det gjør han. ... Liksom, ‘Grusomme Gabriel’ har jo gått igjen i lang, lang tid ... Den har’n jo forelska seg helt i.

Ingeborg. Men har dere tenkt noe på hvorfor det er sånn at han er så veldig spesifikk?

Mor: Ja, han er jo litt det av type han, da. Så hvis vi deler brødskiva og den ikke skulle være delt, så kan han jo ikke spise den. ... Så da må den kampen tas, da. Da får du ikke noe annet. Men han er nok en litt sånn akkurat-fyr. ‘Det jeg har bestemt meg for, sånn blir det. Det jeg vil høre på, det er det’ ... Han er ikke likegyldig til tingene rundt seg, på ingen måte (HIS 004, s. 16-17).

Foreldrene lar barnet velge musikk selv og barnet konstitueres dermed som et subjekt i stand til å ta egne valg (jf. Ruud, 2001). Videre oppfattes barnets personlighet som regulerende for at han er bestemt på hva slags musikk han vil høre på. Et supplerende fortolkningsrepertoar her ville kunne ta utgangspunkt i Emils nokså brede erfaring med musikk. Han har to eldre søsken som begge er bevisste på musikk, spiller i korps og hører mye på musikk hjemme i familiens hus. Videre har han blitt tatt med på både ballettforestillinger som *Nøtteknekkeren* (av Tsjaikovskij) og korpskonserter (HIS 004). På denne måten har han blitt presentert for mange musikksjangrer og har forbilder blant søsknene hva musikalsk bevissthet angår. Dette nevnes imidlertid ikke av foreldrene i denne sammenhengen. Det å være bestemt på det musikalske området forstås å henge sammen med et generelt personlighetstrekk hos sønnen. Mot slutten av intervjuet spurte jeg om foreldrene spilte noe instrument selv, og i samtalen forsøkte jeg å utdype det de oppfattet som årsakene til sønnens musikkinteresse. Foreldrene svarte at de ikke spilte noe instrument og moren la til:

Vi er ikke musikalske heller ... Når vi synger, ber folk oss om å tie still ... selv barna våre ... Når jeg gikk på barneskolen, så husker jeg læreren sa at det er best om du ikke synger, så jeg mimer da, når jeg må. Men så liker jeg å synge, da. Hvis jeg skal vaske huset, så setter jeg på litt vill musikk, hvis jeg er helt alene. Og den skal være høy ... men det må være noe jeg kan synge etter ...

Ingeborg: Ja. Hva da for eksempel?

Mor: Lynni Treekrem eller ... noe fra den tida, gjerne noe norsk, da. Også høyt. Så gauker jeg og vasker og da syns jeg veldig, da er jeg veldig glad etterpå, da. Huset er rent og jeg er fornøyd. Men det er bare når jeg er alene, ingen andre vil høre på det, vet du.

Ingeborg: Men hvordan kan det ha seg at ungene spiller og er interessert i musikk, da?

Far: Eh ... musikk er ikke noe problem, men det å spille har jeg vel aldri hatt dreisen på.

Mor: Det er ingen i familien ... Faren min spilte trommer, da. I litt sånn proft, da, i band.

[Ler.] Kan du tenke deg, vet du, i band ... og hun der Grethe Kausland kom og ringte på og spurte om å få være med i bandet, så sa de nei, du lille jenta der kan ikke synge, og der tok de litt feil, da, kan du si ... [ler] (HIS 004, s. 20-21).

Faren skiller i dette intervjuutdraget mellom “musikk” og det “å spille” et instrument selv. Musikalitet kobles videre til det å spille et instrument eller synge. Moren beskriver foreldrene som ikke musikalske, selv om de begge lytter mye til musikk. Moren forteller om husvask med musikk som noe personlig og positivt. Selv om hun ikke utdyper i særlig grad hvordan musikken virker på henne i forbindelse med vaskingen, for eksempel som at musikken får opp energien hennes og setter henne i humør til å vaske (jf. DeNora, 2000), forteller hun at hun er glad etterpå, og sannsynligvis opplever hun også gode følelser underveis. På én måte kan det synes som om husvask betraktes som en legitim arena for morens musikkbruk. Andre mer formelle musikalske arenaer er blitt stengt for henne, blant annet gjennom at læreren på barneskolen sa det var best om hun ikke sang. Når hun er alene i huset mens husvasken tas synger hun av full hals. På denne måten blir et daglig gjøremål for henne en arena for å uttrykke seg musikalsk, og hennes store interesse for og glede over musikk får utløp. Musikk på cd er en støtte for hennes musikalske utfoldelse.

Foreldrene gir ikke noe direkte svar på spørsmålet mitt om hvordan barnas musikkinteresse har blitt vekket, men finner i intervjuet fram til personer i familien som kan beskrives som musikalske. Muligens er dette en måte å forklare barnas musikkinteresse og musikalitet på. Musikalitet konstitueres i dette intervjuutdraget imidlertid langt på vei som noe genetisk og forbeholdt noen få. Selv om moren humoristisk påpeker at farens band tok feil da de ikke lot Grethe Kausland få bli med, blir en konstituering av små jenter som ikke musikalske hengende i luften. Det er noe litt sårt over dette intervjuutdraget.

Når det gjelder Emil, konstitueres han ikke direkte som musikalsk av foreldrene, og hvorfor barna tilbys relativt mye musikk i forskjellige sjangrer, blir ikke i intervjuet utdypet i særlig grad. Emils generelt bestemte personlighet blir stående som forklaring på hans bestemte musikkønsker, noe som gjør at faren lar ham velge musikk selv. Det er som om sønnens musikkbruk og foreldrenes støtte på én måte befinner seg utenfor det foreldrene oppfatter som en diskurs om musikalitet. Dette er en diskurs moren eksplisitt har blitt stengt ute fra. Emils interesse for musikk konstitueres som et slags positivt sidespor og som en vei rundt denne diskursen. Når faren hjelper Emil med musikkvalg i bilen ligger drivkraften tilsynelatende i en generell diskurs om ivaretagelse av barnet, heller enn i en diskurs om musikalsk oppdragelse. Et skille mellom “musikk” og “å spille” synes etablert og konstitueres verbalt i intervjuet. Både Emils og morens musikkbruk hører hjemme i “musikk”-delen av distinksjonen faren gjør. Her oppleves en slags frihet og glede, og foreldrene uttaler i intervjuet at musikk oppleves som viktig (HIS 004).

En nokså snever definisjon av musikalitet konstitueres i dette intervjuet, og musikalitet knyttes til det å kunne spille et instrument eller synge innenfor visse rammer av etablerte kvalitetskriterier. En slik forståelse av musikalitet var framtrædende i datamaterialet som helhet.

8.2.3 Musikkvalg i bilen

For de fleste familiene syntes det å være slik at det nærmest alltid var musikk i bilen. Et av de få eksemplene som viser barns ønske om stillhet i bilen ble gjengitt av Heddas mor. Hun fortalte at det en sjelden gang kunne være slik at barna ba henne om å skru av musikken mens de kjørte. Som regel var dette vei hjem fra barnehagen, når barna var slitne (HIM 008). Ellers var det mye musikk i bilen, og musikken ble gjerne bestemt av barna når de var med på kjøreturen (HVS 002; HIS 002; HVS 004; HIS 004; HIS 005; HIS 006; HIM 007; HIM 009).

Utvalget av musikk i familienes bil ble regulert av hvem av foreldrene som kjørte bilen til vanlig. Det kunne videre både være et resultat av bevisste valg og mer tilfeldige, som når man stopper underveis til feriemålet og kjøper en cd man tilfeldigvis finner, for å ha noe å høre på. Emil refererer i intervjuet til bilen de kjører i videoopptaket som “jentebilen”. Også i andre familier hadde foreldrene hver sin bil, med hver sine musikkksamlinger. Johannes far forteller at han hører på sin egen musikk i bilen, og bruker musikken til å få ut aggresjon, irritasjon eller bare få opp energien. Det er

rockemusikk han hører mest på, og ansiktet får en annen glød når han forteller om dette (HIS 005). Både Jennifers og Marthes fedre forteller at når de er ute og kjører langt i ferier, hører de på musikk som barna velger, helt til barna sovner (HIS 006; HIM 007). Det hender også at Jennifers mamma sovner, forteller faren, og da styrer han musikken i bilen (HIS 006). Måtene fedrene forteller dette på, innbyr til en tolkning av at både barnas musikk og egen musikk er hyggelig å høre på i fellesskap, men konstituerer samtidig nettopp en forskjell mellom "barnas musikk" og fedrenes "egen musikk". Når de kan sette på sin egen musikk, fortelles dette med smil og kroppsholdninger som illustrerer at man faller til ro, samtidig som en annen intensitet og inderlighet gjør seg gjeldende. Det konstitueres noen nokså substansielle forskjeller i måtene å oppleve musikk på som er henholdsvis "andres" og "sin egen", uten at intervjuene gikk i dybden på dette. Også noen av mødrene uttrykte en slik forskjell, når de snakket om henholdsvis musikk for seg selv og musikk for barna (HIS 002; HIS 004; HIS 006; HIM 008).

En av førskolelærerne som deltok i undersøkelsen beskrev sin egen datters skuffelse over at moren ikke hadde cd-spiller i sin bil, slik faren hadde. Dermed var en del musikkvalg umulige. I stedet for cd, pleide de å høre på radio på vei til datterens barnehage, og moren byttet kanal til barnet var fornøyd med musikken som ble spilt. Særlig godt likte datteren Lady Gagas "Poker Face", som hun også hørte på cd i pappaen sin bil (IAM I).

Eldre søsken sto for en del av musikkvalgene og Emils mor forklarte med et smil at det virket for tenåringsdøtrene som om stillhet var farlig. En hel del innsats og godvilje ble lagt til av foreldrene for å mekle mellom de forskjellige barnas musikkønsker i bilen. I denne familien hadde de løst det ved at de to eldste som regel hadde en egen mp3-spiller med headset som de hørte på, dersom de yngre barna ville høre på noe annet.

Et fortolkningsrepertoar om musikken som noe en kan ha et personlig eierforhold til konstitueres her. Det er ikke likegyldig hva som spilles. Musikk konstitueres samtidig som sterkt knyttet til individet. Barn oppfattes å ha sine egne behov, også musikalske, som foreldrene strekker seg for å dekke, samtidig som de ivaretar sine egne behov.

8.3 Musikk i barnehagen

Vel framme i barnehagen møter og engasjerer barna seg i musikk på ulike måter og i ulike situasjoner. Her vil jeg løfte fram tre situasjoner: Musikk om morgenen som ble satt på av en av de ansatte, musikk i samlingsstunder og barnas lek med musikk på cd.

8.3.1 Våkn-opp-musikk

I et av intervjuene med ansatte i barnehage Måne fortalte den ene av assistentene om hvordan hun brukte musikk i barnehagen, for seg selv og samtidig for barna. Det hun beskrev som "våkn-opp-musikk", satte hun stor pris på for egen del:

Jeg setter på [musikk] hver morgen, men det er litt sånn våkn-opp-musikk for meg. Sånn at jeg skal våkne litt og ikke bare ha bråk med én gang. Må ha litt sånn rolig [musikk] i bakgrunnen, for da blir barna litt roligere og, føler jeg (IAM III, s. 2).

Det er nærliggende, på bakgrunn av avhandlingens teorigrunnlag og assistentens framstilling av egen musikkbruk, å konstituere et fortolkningsrepertoar i retning av musikk som selvteknologi i forbindelse med dette eksempelet (DeNora, 2000).

Musikken anvendes bevisst av assistenten, for å gi seg selv et behagelig møte med arbeidsdagen og barna. Et aspekt som kan knyttes til dette dreier seg om å transportere seg selv fra en emosjonell tilstand til en annen, i dette tilfellet fra "ikke helt våken" til "våken" og klar til å ta fatt på arbeidet, i barnas tempo. Musikken hun anvender er gjerne fra radiokanalen *Klem FM* og består av rolige pop-ballader. Det er imidlertid ikke utelukkende sin egen emosjonelle tilstand og handlekraft (*agency*) hun regulerer med musikken. Når hun velger rolig musikk for å møte sin egen emosjonelle tilstand, roes imidlertid også barna ned, føler hun, og deres stemning og energinivå vil dermed i større grad passe med hennes eget. På denne måten unngår hun det hun opplever som "bråk med én gang".

I løpet av observasjonsperioden, som fant sted før intervjuet, observerte jeg ved denne avdelingen (Måne 2) en situasjon som tilsvarer assistentens beskrivelse. Det var nokså tidlig på morgenen og det ble spilt lav og rolig musikk fra radioen, som var plassert på en lav hylle. Assistenten satt med barna rundt avdelingens største spisebord, og perlet og tegnet sammen med dem. Imens småpratet de med lave stemmer. Stemningen oppfattet jeg som rolig, hyggelig og avslappet (FM). Dette er et av datamaterialets eksempler på en voksens nokså bevisste forståelse av musikk som organiserende.

I intervjuet med de ansatte kom vi videre inn på foreldrenes reaksjoner på det assistenten beskriver som “rolig stemning” og “rolig musikk”. Assistenten forteller videre:

Til meg sier mange [foreldre] at [det er] deilig å høre på rolig musikk om morgenen og det virker som det er rolig når vi bare sitter rundt bordet og noen ganger gynger litt til musikken, liksom. Det er ikke så mange som synger eller danser om morgenen, da. Men det er hyggelig å ha sånn lav musikk i bakgrunnen og sitte og prate rundt bordet (IAM III, s. 12-13).

Førskolelæreren til stede i samme intervju bekrefter:

Man får jo faktisk respons fra foreldre hvis man setter på musikk om morgenen, når de kommer.

Ingeborg: Ja? Hva sier de da?

Førskolelærer: Nei, de synes det er koselig. Hvis vi setter på en barneplate eller noe sånt, også kommer de inn som førstemann, for eksempel da – altså hvis du ikke har på musikk så er det jo veldig stille og rolig og det kan også være deilig – men hvis du har på musikk, så er det sånn: ‘Å, så koselig det var her i dag!’ Det blir en helt annen stemning.

Assistent: Og har du ikke noe musikk så kan det å miste en blyant i bordet være veldig bråkete, sånn, fordi det ikke er så mange barn der og litt stille (IAM III, s. 13).

Igjen er “kos”, “hygge” og “stemning” sentralt, og førskolelæreren gjør en bevegelse som indikerer å puste ut og senke skuldrene mens hun snakker. Foreldrene legger merke til musikk som stemningsskaper når de følger barna sine til barnehagen. Musikkens ro kan bidra til å skape en enklere overgang fra hjemmesfæren (med dens positive relasjoner mellom mennesker på den ene siden og morgenrush og knapphet på tid på den andre) til barnehagen og menneskene der. Det kan være enklere både for foreldre og barn å skilles dersom barnehagens atmosfære oppleves som rolig, blid og trygg.

En noe annen dimensjon av musikkens affordanser som kommer fram i dette intervjuet er musikk som en form for maskering av andre lyder. Dersom en spiller musikk, kamufleres lyder som oppfattes som bråk. Musikken kan sammenliknes med et teppe som omslutter andre skarpe lyder, slik at de stikker mindre ut i de auditive omgivelsene. En liknende variant av håndtering av det en oppfatter som bråk, utdypes av den samme assistenten:

Ingeborg: Du bruker også musikk for din egen del, ettersom jeg forsto?

Assistenten nikker.

Ingeborg: Kan du fortelle mer om hva du føler musikk gjør for deg?

Assistent: Det er fordi, hvis jeg er sliten, så kan jeg stenge alt ute. Det er ikke sånn at jeg ikke følger med på noe annet [barna], men sånn at jeg ikke blir så sliten, [og at jeg] ikke blir så stressa og (IAM III, s. 9).

Når avdelingens oppunder 20 barn er på plass, er det ikke vanskelig å forstå at en kan ha behov for strategier for å håndtere lydnivået. I stedet for å hysje på barna anvender assistenten musikk som selvteknologi (DeNora, 2000). Det dreier seg om å håndtere situasjoner man opplever som krevende, og musikk anvendes for på en måte å "holde seg selv på plass". Assistenten unngår stress ved å fokusere på musikken. En annen av barnehagens assistenter, til stede i samme intervju, hadde et liknende behov for musikk i arbeidshverdagen. Generelt beskrev han seg selv som nærmest avhengig av musikk. Han gikk etter eget utsagn aldri hjemmefra uten iPod i lommen, og dersom batteriene ble tomme, var han nødt til å få dem ladet før han skulle gå hjemover etter endt arbeidsdag. "Ellers hadde jeg stoppa oppi der og satt meg ned...", forklarte han med et smil (IAM III, s. 26). Inne på avdelingen i barnehagen kunne han ikke gå med iPod, men forsøkte i stedet å sette på musikk på radioen. For "å holde seg selv i gang" satte han ofte på radiokanaler som *Mp3* og *Energy* på avdelingen, og gjerne med nokså høyt volum. "Det ble jo kjempestemning når Michael Jackson og sånn kom på ... så det funkete jo litt, syns jeg. Også var det jo litt for min egen del, da. Jeg skal jo ærlig innrømme det" (ibid., s. 8).

Denne typen musikkbruk blant de ansatte viste seg å være et dilemma i barnehagehverdagen, og det ble et tema både i dette intervjuet og i andre intervjuer av barnehagens ansatte. Selv om bakgrunnsmusikken ble oppfattet som positiv for de to assistentene selv, syntes andre ansatte ofte at den var forstyrrende. For mange av dem ble musikken "bråk" i tillegg til barnas "bråk". I denne debatten ble barnas beste trukket inn i argumentasjonen. Et argument som ble anvendt både av styrer og førskolelærer var at musikken i barnehagen primært skulle være for barna, og den skulle ha en funksjon for dem. Dette argumentet var imidlertid vevd sammen med andre argumenter som gjaldt personlig måte å omgås musikk på. Førskolelæreren reflekterte slik rundt forskjellene (i sammendrag form):

Førskolelærer: Jeg er kanskje ikke sånn som lever meg så veldig inn i musikken som de [assistentene], da. Jeg er kanskje den som mer syns det blir støyete når det står på [musikk]. Liksom, hvis du har masse oppe i hodet, og du ser etter barna og så kommer musikken i tillegg så blir det bare et uromoment, egentlig. Men hvis jeg ser at noen har nytte av det, at noen bruker det, at liksom ... med barna eller, at man *bruker* det, så syns jeg ikke at det er støyete.

Ingeborg: Nei [oppfordrende]

Førskolelærer: Bare det hvis det er unødvendig

Assistent gjentar: Bare hvis det er unødvendig [ler litt brydd]

Førskolelærer: Neida, ikke unødvendig, men hvis det ikke er noe ... til bruk for noe. For meg, da.

Ingeborg: Hva slags type bruk eller nytte er det du tenker på da?

Førskolelærer: Nei, jeg tenker mest med barna. At det skal være for dem, da.

Ingeborg: Hva slags nytte kan det ha, da?

Førskolelærer: Nei, da tenker jeg mer som et ledd i leken for eksempel, eller at de koser seg med musikken, eller at de sitter og tegner med litt musikk på, eller at ... men jeg syns jo også det er hyggelig når de voksne koser seg med å høre på musikk, men at barna blir tatt med på det, da. At det ikke er en sånn, at man setter på høy musikk fordi vi [voksne] har lyst til å høre på det, da

(IAM III, s. 10-11).

Barnas og hennes egen deltakelse var for førskolelæreren et sterkt kriterium for om hun oppfattet musikken som forstyrrende eller ikke. Styrer i denne barnehagen ga uttrykk for at hun hadde litt problemer med at man som voksen hørte på musikk mens man for eksempel smurte på brødkiver til barna (IAM II). Styreren mente at selv om de ansatte både spurte de enkelte barna hva de ville ha på av pålegg og hørte svaret de ga, så tok musikken tok fokuset bort fra barna på en negativ måte. Barna skulle være i hovedfokus. Dette sto i kontrast til assistenten ovenfor sin oppfatning av musikk som positivt for henne i situasjonen, og som noe hun bare hadde "bak", illustrert av en håndbevegelse bakover ved siden av hodet, som hjalp henne.

I intervjusituasjonen bidro førskolelærerens uttalelse sitert ovenfor til nokså høy temperatur i intervjuet. Assistenten som fortalte om sin bruk av musikk om morgenen tok til motmæle:

Men når jeg setter på musikk for min del da om morgenen, så tar jeg aldri på mer enn volum 1, for det er liksom nok til at jeg kan høre det i bakgrunnen, for da blir det ... Jeg syns det er høyt nok. I hvert fall når det ikke er så mange barn. Men jeg klarer liksom å høre den lille musikken. Selv om det er ganske lavt, så hører jeg den, selv om det er mye støy. Og da får jeg en bedre dag, og. Da får jeg en bedre start på dagen.

Førskolelærer: Og det er jo viktig det, og (IAM III, s. 11).

Selv om assistenten her vises en viss forståelse for sitt musikkbehov, opplever hun også at musikkbruken hennes ikke er helt godtatt. Hun forteller:

Men jeg er også litt redd for å sette på musikk, for jeg føler liksom at andre voksne ikke liker det. Kanskje de tenker 'herregud-a-meg, hvorfor setter hun på musikken' og at det er dårlig av meg. For jeg er egentlig den eneste på avdelingen som har behov for å høre på musikk på den måten jeg har behov for å høre på det. Sånn, de to andre på avdelingen min er litt sånn der, hvis det er bråk, så blir de irritert, hvis det er musikk på. De skrur av litt sånn på trass, da, litt sånn... huff. Og da blir jeg litt sånn flau over det. Men jeg pleier ikke å ha på musikk når jeg er med de andre [voksne], da. Det er vel egentlig bare når jeg er alene på avdelingen at jeg kan bestemme, og da må jeg gjøre det på min måte (ibid., s. 10).

Musikkbruk blir her utgangspunkt for konflikter mellom de ansatte, og assistenten blir flau over sin egen musikkbruk og eget musikkbehov. En slik følelse i retning av skam kommer også til uttrykk hos den andre assistenten. I forbindelse med at han forklarer det helt nødvendige i å ha musikk på vei hjem fra jobb, forklarer han musikkens virkning som "psycho". Han ser brydd ut mens han forklarer dette og konkluderer med at glad musikk blir man glad av (IAM III, s. 21). I utgangspunktet så det ut til at førskolelærere og styrer var de av de ansatte som argumenterte sterkest ut fra barnas behov. Men det er interessant å se at assistentene som bruker musikk mer ut fra egne, personlige behov, oppfatter at barna liker musikken de spiller og måtene de bruker musikken på. Dette innbyr til en forståelse av konstitueringer av musikkens mening i barns hverdagsliv som basert på individuelle voksnes blikk, som igjen er basert på deres egne erfaringer og dermed tilgjengelige fortolkningsrepertoarer. En måte å si dette på er at de ulike subjektposisjonene assistent og førskolelærer/styrer her forvalter hverdagsmusikken i barnehagen på ulike måter. Førskolelærerne og styrer setter barnet i sentrum, gjennom å påpeke at musikk som anvendes i barnehagen primært skal være for barna. Kanskje er det ikke tilfeldig at førskolelæreren nettopp setter på en mer tradisjonell barneplate om morgenen, altså musikk som er produsert med barn som målgruppe. Assistentene som her er intervjuet tar i større grad utgangspunkt i sin egen musikkbruk, sitt eget musikkbehov og hva de føler musikk gjør for dem selv. Assistentene blir tydelige som mennesker som liker musikk, mens førskolelærere og styrer blir noe mer anonyme, samtidig som sistnevnte iscenesetter mer pedagogisk situerte diskurser om hvordan barnehagen skal ivareta barna.

Det er imidlertid ikke mitt poeng her å verken oppvurdere eller nedvurdere den ene av disse regulerende tankesettene. Snarere er det et poeng å løfte fram at ulike fortolkningsrepertoarer for musikk og dens affordanser kan være tilgjengelige fra ulike subjektposisjoner. Det er i og for seg selvsagt at en førskolelærers tilgjengelige repertoarer vil være preget av utdanningen vedkommende har gjennomført. Det som ikke synes å være så innlysende i barnehagens diskurs om musikk i hverdagsliv, er at assistentene, som ikke har denne utdanningen, også har perspektiver på barnas musikkbruk som kan være verdifulle. På én måte synes deres blikk å fange noe det utdannede blikket går glipp av. Det utdannede blikket innebærer til gjengjeld kanskje større refleksjon og en annen slags modenhet, i alle fall i dette intervjuet, selv om deltakerne ikke står så langt fra hverandre i alder.

Det er førskolelæreren som til slutt forsøker å bygge bro mellom sin egen og assistentenes forståelse av hensiktsmessig musikkbruk i en barnehagekontekst: “Jeg blir jo mye mer glad når jeg hører på musikk, når det kommer en sang jeg liker, så blir jeg jo mye mer glad”, forklarer assistenten. Førskolelæreren kvitterer i intervjuet momentant og humørfyllt, men likevel med et visst alvor, og gir henne rett: “Du er mye hyggeligere når du hører på musikk!” (IAM III, s. 10). Førskolelæreren plukker videre opp tråden assistenten legger ut, som dreier seg om at barna roes ned av musikken assistenten spiller for seg selv. Førskolelæreren vektlegger det positive ved det hun beskriver som en “smitteeffekt”: “Det kan jo ha litt sånn smitteeffekt over på barna, da, hvis du roer deg ned med musikken, så roer de seg ned, fordi du blir roligere. Altså, det kan ha veldig positiv effekt sånn sett, da, at de voksne liker å høre på musikk” (ibid.). I tillegg til at musikken roer ned barna direkte, oppfatter hun altså at den voksnes ro også gir en “smitteeffekt” over på dem. Førskolelæreren betraktninger gjør assistentens musikkbruk langt på vei legitim i barnehagesammenheng.¹⁰⁰ Likevel forblir musikken assistenten spiller for seg selv konstituert som “for henne” og “ikke for barna direkte”. Det er omveien om en slags smitteeffekt mellom assistent og barn som er det sentrale i førskolelæreren legitimering. Et skille mellom musikk for barn og musikk for voksne opprettholdes langt på vei. Det samme gjør en enten-eller-tankegang, hvor musikk (primært) for voksne ikke samtidig kan være (primært) for barn. Det blir tydelig at et etablert fortolkningsrepertoar i barnehagesammenheng er at musikken skal være for barna.

8.3.2 Samlingsstund

En av situasjonene i barnas hverdagsliv som inneholdt musikk som et hovedmål var samlingsstunden, som jeg var inne på i forrige kapittel i form av fellessamling i barnehage Måne og øving på *Lucia*-sang ved Månes avdeling 2 (se henholdsvis kapittel 7.2.2 og 7.2.1). I intervjuet med de ansatte ved barnehage Sol, inviterte jeg førskolelæreren og de to assistentene til å fortelle om barnehagens generelle musikkliv. Uten oppfølgings spørsmål fra meg, fortalte de følgende (her i sammendrags form):

¹⁰⁰ At det er førskolelæreren som gir denne gyldigheten er ikke tilfeldig. Hennes subjektposisjon har høyere status i barnehagens hierarki, og hennes utsagn tilskrives dermed i utgangspunktet større vekt, samtidig som hennes reflekssive kompetanse og evne til å ta inn og argumentere for andres syn, konstituerer denne subjektposisjonen. Hun kan manøvrere i den gyldige begrepsverdenen, hvor barns beste har status som en *commonplace*.

Vi bruker både sang og instrumenter ofte, selv om det har vært noe mindre av det i løpet av det siste året. Det er på grunn av andre aktiviteter som foregår i barnehagen, som gjør at det ble mindre tid til musikkksamlinger. Samlingsstunder blir likevel gjennomført både avdelingsvis og som fellessamling i barnehagens fellesrom. Da er barn fra alle avdelinger til stede. Valg av sanger blir for en stor del gjort på bakgrunn av årstider og høytider, og hvilke temaer vi til enhver tid arbeider med i barnehagen, som troll, eventyr og dyr. Det er forskjell på sangene som blir valgt til de mindre og til de eldre barna, når det gjelder vanskelighetsgrad. Med de minste barna bruker vi gjerne bevegelsessanger, slik som 'Hokus og Pokus', i tillegg til det kjente og kjære som barna velger om og om igjen, nemlig sanger som 'Bæ, bæ lille lam' og 'Mikkel Rev'. De større barna får gjerne synge sanger med lenger tekst og flere vers.

Rytmeinstrumenter får barna som oftest bruke én og én, for med mange rytmeinstrumenter blir det ikke musikk, det blir bråk. Men barna får likevel lov til å spille flere samtidig noen ganger, fordi de synes det er veldig morsomt. Da lager vi et slags orkester, hvor alle får være med. Så har de liksom gjort det, avslutter førskolelæreren og ler (IAS).

En pedagogisk tankegang om å tilpasse stoffet til barnets alder og utviklingstrinn, er her tydelig. Det samme er en tanke om å bevare musikk som *musikk* (og ikke bråk), samtidig som barna får lov til å utfolde seg musikalsk. Dette gjøres gjennom å organisere barnas deltakelse i form av å la dem spille etter tur og lage orkester. Sangrepertoaret er knyttet til årstider, høytider og øvrig tematikk som arbeides med. Både begrepet "julemusikk" og "sommermusikk" ble anvendt av undersøkelsens deltakere for å beskrive musikken. Dette synes å være nokså vanlige måter å bruke musikk på i barnehagen (jf. Sæther, 2011) og bekreftes langt på vei av bruksmåtene observert og samtalt om i begge barnehagene.

For førskolelæreren i barnehage Sol var det et mål å utvide barnas musikalske horisonter (FS; IAS). Samlingsstunden ble betraktet som en arena hvor de voksne kunne la barna møte musikk som var ny for dem. Førskolelæreren i barnehage Sol var tydelig på at barn i dag får mye musikk, og at en av barnehagens roller burde være å tilby barna å bli kjent med klassisk musikk. Barnehage Sol hadde, som jeg tidligere var inne på en førskolelærer som også var musikkpedagog, og som gjennomførte musikkgrupper med de eldste barna i barnehagen, på tvers av avdelingene. Disse gruppene hadde jeg ikke anledning til å observere, men en tankegang om en musikkfaglighet rundt musikktilbudet barna fikk, var knyttet både til disse gruppene og til andre former for samlingsstund med musikk. Denne fagligheten innebar både bevissthet rundt håndverksmessige aspekter ved barnas aktiviteter, tilrettelegging med hensyn til barnas alder og utviklingsnivå, en tanke om å utvide barnas musikalske horisonter og å tilby dem musikalske opplevelser. Sistnevnte ble gjennomført ved å invitere barna på

barnehagens musikkpedagog sine forestillinger utenfor barnehagen og gjennom å la barna lytte til musikk på cd i barnehagens samlingsstunder (FS).

8.3.3 Klassisk musikk, voksenmusikk og voksne lyttervaner

Hva ved den klassiske musikken det her refereres til, situasjonen det ble lyttet i eller hva ved de tilstedeværende barna som bidro til barnas interesse er vanskelig å si noe utdypende om. Dette fordi jeg ikke selv observerte situasjonen og jeg kan derfor verken gå tilbake i minnet eller til et videoopptak for å se nærmere på for eksempel de voksnes kontekstualisering og presentasjon av musikken. Selv om førskolelæreren selv kom inn på denne situasjonen i en feltsamtale, kunne hun ikke huske nøyaktig hva slags musikk som ble spilt. Her kan man følgelig heller ikke knytte an til det som kunne framstå som relevante musikalske analyseenheter (DeNora, 2000, kap 4.4.3) ut fra observasjon av barnas ansiktsuttrykk, små bevegelser og så videre. Førskolelærerens fortelling antyder likevel at barn kan ha glede av musikk, som voksne ut fra sin forforståelse av musikken og barna er noe skeptisk til, eller ikke tenker på, at vil fungere.

Det finnes flere eksempler på at de voksne deltakerne i undersøkelsen har opplevd noe av den samme overraskelsen over barnas interesse for det som betraktes som voksnes musikk (som for eksempel Beatles eller radiokanalen *Mp3*). At barn liker "voksenmusikk" var altså ikke å betrakte som en *commonplace* i det genererte datamaterialet.

En del av barns lyttevaneer som liknet voksnes ble viet oppmerksomhet, ofte i form av overraskelse fra de voksnes side. Dette gjaldt klassisk musikk, som jeg har vært inne på, og flere av de voksne uttrykte overraskelse over at barna kunne interessere seg for denne musikkjangeren. Siden jeg ikke selv observerte slike situasjoner tilbyr ikke datamaterialet å kunne gå i dybden for å forsøke å forstå nærmere hva ved den spilte klassiske musikken som beskrives som var interessant for barna, hva ved situasjonen som bidro til å gjøre den interessant eller hva ved de deltakende barna som bidro til interesse for musikken.

For det andre uttrykte foreldre og barnehageansatte flere ganger overraskelse over barns måte å lytte til musikk på når de satt eller lå stille. Campbell (2010) siterer et barn som beskriver voksnes musikk som "sit-there-and-not-move"-musikk. Nettopp dette synes å være en vanlig forestilling, og videre at barn opplever og uttrykker fryd og glede,

gjærne kroppslig, når de hører på musikk. Voksne lytteres hverdagslige musikkopplevelser karakteriseres med begreper som tilfredsstillelse, og er i alle fall i doktorgradsarbeidets datamateriale i mindre grad knyttet til kroppslige uttrykk. Ved en slik dikotomisering ytes verken barn eller voksne musikklyttere rettferdighet, og ved å opprettholde slike fortolkningsrepertoar for musikkens affordanser i henholdsvis barne- og voksenkultur, risikerer man å begrense både barn og voksnes muligheter som lyttere. I barneperspektiv ble barns behov for å slappe av påpekt i noen deler av datamaterialet og musikklytting konstituert som en god måte å gjøre dette på (IAS; HIM 008). Heddas mor var imidlertid uoppfordret svært tydelig på at det går en grense mellom det positive ved å la barna slappe av og roe seg ned med musikk, og – på den andre siden – det å la musikken være barnevakt (HIM 008). Forskjellen besto i stor grad av den voksnes intensjon og tilstedeværelse, hvor det å imøtekomme barnas behov for ro forstås som positivt, mens å sette på musikk for å få fred selv oppfattes som mindre legitimt. Dette kan igjen knyttes til en måte å være forelder på som skyver oppmerksomhet overfor barnas behov i forgrunnen. I teoretisk perspektiv kan intensiteten dette gjøres med knyttes til barnet som *emotionally priceless* (Zelizer, 1994).

For noen barn syntes det å være ekstra stas å høre på det de betraktet som voksenmusikk. Det gjaldt for eksempel Peder som i barnehagen valgte å lekespille på baljer, øser og annet utstyr fra lekekjøkkenet til en cd med en gitarist på coveret (VOS (26.02), 24.22-29.10). Han beskrev musikken som voksenmusikk (ibid.) og trodde sannsynligvis gitaristen var Neil Young, som han hadde hørt hjemme (HIS 005). Samtidig viser kompleksiteten i dette seg når Johanne (VOS (26.02)) beskriver en cd hun *ikke* vil høre på. Selv om hun er kjent med og liker Alexander Rybaks "Fairytale" og lytter seg fram til lyden av instrumentet fiolin på cd-en med sangene fra *Melodi Grand Prix*, beskriver hun mannen med fiolin på coveret til Gjermund Larsen trio sin cd *Ankomst* som trist og musikken som "vokselig". Hva som ligger i denne beskrivelsen, utover at den i situasjonen fungerer som begrunnelse for ikke å høre på cd-en, er det ikke så enkelt å bringe klarhet i, men et fortolkningsrepertoar som innebærer at noe musikk er for voksne og annen musikk er for barn, synes tilgjengelig for Johanne. En kan argumentere for at et slikt tilgjengelig fortolkningsrepertoar dermed begrenser barnets utforskning av musikk, dersom hun går ut fra at musikken som er "vokselig" ikke er for henne. Men kanskje har hun erfaring med at musikk som er tiltenkt voksne for henne

oppleves som “kjedelig”. I så fall vil valget og argumentasjonen være erfaringsbasert og ikke kun en anvendelse av en mer eller mindre tilfeldig, men tilgjengelig, “merkelapp” på musikken. Mer spesifikt med hensyn til hennes musikkopplevelse kan det tenkes at hun anvender fortolkningsrepertoaret i retning av “voksenmusikk” som argument for ikke å høre på musikk hun tror vil være *trist*. Et for henne tilgjengelig fortolkningsrepertoar som innebærer at noe musikk er for voksne, anvendes dermed til å avgrense seg fra musikk hun antar at emosjonelt sett ikke vil tilby henne det hun i øyeblikket ønsker.

8.3.4 Å leke (med) musikken

I forrige kapittel skrev jeg at Jennifer og Johanne beskrev aktivitetene de engasjerte seg i som involverte cd-plater i barnehagens mindre rom, både som “å leke med cd” og “å høre på cd” (FS). Slike lyttesituasjoner kunne oppstå når barnehagen hadde fri lek på dagsplanen.¹⁰¹ Barna valgte selv ofte å leke med/lytte til cd-er. Datamaterialet generert i barnehage Sol inneholder noen flere slike hendelser enn materialet generert i barnehage Måne.

Med Clarke (2005) kan en beskrive barnas subjektposisjoner i lys av at musikken henholdsvis engasjerte dem og frastøtte dem. For å vise sin frustrasjon over musikkvalg som var tatt, kunne barna innimellom begynne å slåss. Det hendte et par ganger i observasjonsperioden at jeg, som eneste voksne til stede i slike situasjoner, skilte barn som lugget eller kløp hverandre i krangel om hva slags musikk de skulle høre på (kapittel 6.4.1). Dette engasjementet peker i retning av at barna ikke var likegyldige til musikken som ble spilt. Et positivt engasjement var tydelig og datamaterialet er breddfullt av barn som engasjerer seg i musikk både kroppslig, følelsesmessig og verbalt. Styrer og en av assistentene i barnehage Måne, assosierte for eksempel følgende med stikkordene “barn” og “musikk”:

Spontant og i munnen på hverandre nevner styrer og assistent stikkordene ‘liv’, ‘røre’ og ‘engasjement’. Stemningen under intervjuet er god og det synes som om de to deltakerne liker å snakke om denne tematikken. Assistenten gjentar: ‘Ja, engasjement, liksom. At barnet engasjerer seg veldig i musikk ... og ... ‘Styreren bryter inn og legger til: ‘Og så ser jeg for meg de der små som gjør sånn!’ Hun løfter armene ut til siden slik at de peker litt oppover, med lett bøy i albuen. Begge bena står fast i bakken, og hun rigger forover og bakover, mens hun svinger rytmisk i knærne. Assistenten smiler: ‘Ja, den knedansen, ja!’ Begge ler, og assistenten fortsetter: ‘De er så lette å få i gang på

¹⁰¹ Jeg vil i avhandlingen ikke gå inn i diskusjon om begrepet fri lek, og anvender det her som et begrep som signaliserer at aktivitetene barna engasjerer seg i ikke er direkte styrt av voksne, slik det håndteres av deltakerne i undersøkelsen.

musikk på en måte, fra det sekundet du begynner. Det er en sånn setting som de er med på med én gang.’ Styrrer bekrefter. ‘I alle fall de minste’, fortsetter assistenten, ‘de større også, tror jeg’. Styrrer bekrefter igjen.

Det blir en liten pause i samtalen, og det ser ut som om de to tenker seg om. Styrreren tar ordet først: ‘Det er mye glede, da, i barn når de hører musikk. De utstråler mye glede’. Denne gangen er det assistenten som bekrefter. Assistenten tar over og forteller at han er mest sammen med de minste [1-3-åringene, *min anmerkning*]. Han fortsetter: ‘Veldig ofte når du setter på musikk, så ser de på hverandre med én gang. De får litt mer kontakt. De ser på hverandre, og så kanskje de ler med én gang Det er akkurat som om de finner en eller annen sånn bølgelengde, som de faktisk ‘connecter’ på, på en eller annen måte. Det tror jeg kan skape mye glede. Det er akkurat som om de ‘tuner’ inn på en eller annen samme greie.’ Styrrer bekrefter nok en gang og utdypet assistentens fortelling ved å beskrive det han har observert som ‘fellesskap’.

Assistenten har videre lagt merke til at barna blir fenget av enkle barnemelodier, som de voksne synger med dem. Han har observert at barna ofte går og synger på linjer fra disse sangene når de leker senere på dagen. Det kjenner han igjen, forteller han, for han liker også å gå og tralle på sanger innimellom. Han mener barna på denne måten bruker musikken til å ‘ta med seg’ situasjoner som i utgangspunktet er positive og fine slik at de ‘henger litt igjen’. Til slutt beskriver han musikken som et ‘verktøy’, som man bruker for å bære gode opplevelser med seg (IAM II, s. 1-2).

Barn som engasjerer seg, glede, fellesskap og musikk som verktøy for å bære med seg gode opplevelser står her sentralt. I observasjonsmaterialet generert i forbindelse med barnas lek med cd-er, som som regel foregikk i ett av barnehagens mindre rom, er slike begrep nærliggende å anvende for meg som observatør når barnas musikkbruk skal beskrives.

Kaptein Sabeltann sitt sverd og musefletteører

Barnas engasjement i musikken kunne deles i to ulike kategorier: For det første var det lek hvor barna lekte musikken nokså direkte. Dette kunne være i form av rollelek, som jeg vil utdype videre i kapittel 9. I ett eksempel hørte en liten gruppe 4-5-årige gutter på en Kaptein Sabeltann-cd. Mens de lytter til en av Formoes mest kjente Sabeltannsanger, “Sjørøverne kommer (Hiv o’hoi)”, hoppet de opp og ned i takt med musikken, mens de lot som de holdt Kaptein Sabeltann sitt sverd i hånden. Etter hvert plukket et par av dem opp hver sine byggeklosser, som for øyeblikket fikk tjene som sverdene deres. Guttenes ansikter var fulle av smil, og de sang med på sangen (FS).

Et annet eksempel på at barna utøvde elementer fra sangtekstene i takt med musikken er hentet fra en observasjon i barnehage Sol, hvor tre jenter hørte på sangen “Hvis dine ører henger ned” sunget av Trond Viggo Torgersen. De bøyde seg framover og lot museflettene henge nedover ansiktet foran sine egne ører. De viftet med flettene som

om de var ørene, mens de gikk tungt rundt i rommet, i takt med musikken. Mens de gjorde dette, lo og kniste de (VOS (15.01)).

Å bygge hytte til musikk – musikk som lekemotor

Barna kunne også anvende fonogrammene mer som bakgrunnsmusikk til leken de holdt på med. For eksempel observerte jeg at Hedda og Marthe bygde hytte under et lite bord i ett av barnehage Måne sine små rom, mens de hadde på musikk ved siden av. Leken gikk i grove trekk ut på å bygge selve hytta av bord, tepper, pledd og puter. Når det var gjort spiste de lekemat i og utenfor hytta og lekte med andre småleker (VOM (27.03)). For meg som observatør var det utfordrende å avgjøre om musikken hadde noen funksjon i denne leken. Ved å observere bevegelser som så ut til å ha direkte med musikken å gjøre, så det heller ut til at musikken var forstyrrende, fordi barna “avbrøt” det de holdt på med for å bevege seg til musikken, som i dans, i noen fraser.

I et av intervjuene med de ansatte i barnehage Måne kom den ene av førskolelærerne og to av assistentene uoppfordret inn på slike hyttebyggeleker. Rett forut for følgende utdrag hadde samtalen dreid seg om barn, musikk og opplevelse:

Assistent 1: Jeg har tenkt mye på det i det siste, at jeg lurer på hvor mye barn tenker.
Førskolelærer: Jeg tror ikke de gjør sånn som oss, at de liksom vurderer, men jeg tror det er mer at de har en opplevelse med musikken Og noen ganger [*ler*] så kan de kanskje sette på en sang som de vet at de ikke vil høre på, fordi det er det de vil akkurat da.

Assistent 1: [Fordi det] skal irritere de andre og ...

Førskolelærer: Ja

Assistent 1: Ja, det har jeg faktisk lagt merke til litt. Ofte. Men sånn er det jo alltid, om det er musikk eller ikke, liksom. Sånn som i sted, så var to gutter på kjøkkenet, og så sa den ene ‘tiss’ og da sa den andre at den første sa ‘tiss’, og da ble det sånn at han bare sa det for å irritere den første. Og sånn er det mye med musikken også, at ‘den digger jeg, men den digger ikke du i det hele tatt, så da får jeg han ut av rommet’. Jeg tror de tenker litt sånn, og.

Førskolelærer: Jeg tror det er spesielt for vennskap, for eksempel, at de har sine sanger og, som de faktisk liker. Og sånn som du sier nå [*henvender seg til assistenten*] at de faktisk setter på en sang som de vet at noen andre ikke liker for å ... kanskje få de ut av rommet, eller ...

Assistent 1: Det er det samme som oss, det. Hva er bedre enn når du sitter på en buss for eksempel, med en nær kompis og begge to hører på den samme sangen, ikke sant. Og begge to digger den sangen. Da blir det jo bedre stemning.

Førskolelærer: Ja [*ler*].

Assistent 1: Sånn som Hedda og Marthe, da, de hører jo mye på musikk sammen, og lager seg hytte og hører på musikk, og ...

Førskolelærer: [De hører mye på sanger av] Astrid Lindgren.

Assistent 1: Den samme musikken, ikke sant. Og da tror jeg det gjør vennskapet deres bedre. De har jo et godt vennskap og. Sånn tror jeg det absolutt fungerer. Må si at det er ganske psykisk.

Ingeborg: Hva tror du musikken gjør akkurat i den hytteleken? Jeg har også sett at de bygger hytte og så leker de i hytta og så hører de på musikk, men jeg greier ikke helt å ...

Førskolelærer: Jeg tror det er en del av leken, jeg. At det er den leken de har. Hvis de ikke har den musikken, så er det ikke den samme leken.

Ingeborg: Nei?

Førskolelærer: For det er litt sånn 'nå skal vi bygge hytte, nå må vi ha musikk'. Jeg føler i hvert fall det.

Ingeborg: Uten at de direkte leker musikken?

Assistent 2: De har den bare i bakgrunnen.

Assistent 1: Og så er det sånn de er vant til å gjøre det.

Førskolelærer: Det har liksom bare blitt sånn.

Assistent 1: De får opp energien.

Førskolelærer: Bygge-hytte-motor [*ler*].

Assistent 1: Ja, faktisk!

(IAM III, s. 25-26.)

Musikken og leken konstitueres her som to sider av samme sak. Den er en del av leken, som intervjudeltakerne sammen kommer fram til å beskrive som en "motor", en motor både for leken og for vennskapet mellom de to jentene.

8.4 Musikk hjemme på ettermiddagen

8.4.1 Musikk til middag og andre måltider

Et ritual som å synge før maten ble anvendt i begge barnehagene. Datamaterialet inneholder videre et par eksempler på at barna anvender musikk på cd under selve måltidet i hjemmesammenheng. Jeg vil i det følgende løfte fram to slike eksempler, begge fra hjemmevideoen fra Marthes familie (HVM 007).

Marthe sitter på en puff i stuen og lytter til musikk, mens hun spiser gryn med melk fra en kopp. Blikket er innadvendt, men sang med svak stemme innimellom skjeene hun putter i munnen avslører at hun er fokusert på musikken. Omtrent et halvt minutt ut i opptaket reiser hun seg, fortsatt med koppen med gryn i hånden, og gjør noen rolige danseaktige bevegelser rundt puffen hun satt på. Blikket er fortsatt innadvendt og ansiktet kan beskrives som avslappet og nøytralt, mens tydelige rytmiske bevegelser kan observeres i kroppen. Hun synger med på noen ord. Moren kommenterer mens hun filmer og forklarer at Marthe her hører på "musikk for litt større jenter". Det er Celine som synger, forklarer hun og legger til at det synes Marthe er 'litt kult'.

Marthe setter seg på puffen igjen og setter koppen ved siden av seg. Mens hun fortsetter å synge ett og annet ord innimellom, setter hun fotbladene på sofabordet en knapp meter foran seg og løfter kroppen, mens armene står strake med håndflatene på puffen. Hun gjør denne bevegelsen flere ganger, før hun dumper ned på puffen igjen og løfter opp koppen. Mens hun ser på moren, går hun mot henne og viser henne grynene i bunnen av koppen: 'De her vil ikke vare lenge', sier hun, før hun går med rytmiske hode- og benbevegelser mot vinduet. Hun snur seg mot moren igjen, mens hun putter

en skje gryn i munnen, for så å si: 'Det er mye som kroppen ikke trenger å vokse med'. Hun danser så vidt synlig mens hun og moren snakker om fordøyelsessystemet. Så setter hun fra seg koppen og danser rolig videre uten kopp. Faren bryter inn og sier at nå må moren og faren pusse tenner og gå. Sangen på cd-en er ferdig og i stillheten som følger spør moren Marthe om hvilken sang som kommer. 'Det er "Bestevenner"', sier Marthe med østlandsdialekt. 'Er den fin?' spør moren. Marthe nikker: 'Mhm ...' Hun svikter rytmisk i knærne og forflytter seg til midt ut på gulvet, hvor hun vugger fra side til side. Når Celine begynner å synge, stopper bevegelsene hennes og hun ser mot moren. Marthe rister på hodet og sier 'nei'. Det er ikke sangen 'Bæstevænna', men en annen. Mens hun begynner å bevege seg vuggende til musikken igjen, spør hun moren om hvem hun skal være med når mammaen og pappaen går. Når denne samtalen er over, setter Marthe seg på kne på det tykke teppet under sofabordet og spiser fra koppen hun har satt foran seg på bordet. Etter hvert blir hun sittende på teppet, delvis under bordet. 'Koser du deg', spør moren bak kameraet. 'Mhm ...' svarer Marthe fraværende. Sangen slutter og moren sier: 'Nå blir det spennende å høre hva som kommer nå, da.' Introen til neste låt starter og det er 'Suveren'. Teksten er slik: *Vi e bæstevænna – a-ha, og det e alt vi treng, ja, a-ha*. Marthe ser energisk opp på moren og smiler svakt. Så ser hun ned i koppen igjen og spør hva 'a-ha' betyr. Moren svarer at det er sånn man synger, og viser ved å synge selv: 'a – ha'. Marthe slår seg til ro med svaret og retter fokus mot koppen og musikken igjen. Mot slutten av låten stoppes opptaket (HVM 007, 00.05.02-00.13.02).

Som i påkledningseksempelet presentert tidligere i kapitlet kan også denne situasjonen beskrives som (minst) to parallelle hendelsesforløp. Det ene dreier seg om musikklytting i form av å bevege seg til musikk, synge, lytte etter neste låt og å snakke om musikken. Det andre dreier seg om å spise gryn med melk fra en kopp. Her som i eksempelet med påkledning er de to hendelsesforløpene så tett knyttet sammen, at de kan betraktes som én enhet, her som én situasjon.

I intervjuet forklarer faren at det i dette eksempelet nok var slik at musikken sto på fra før og så hadde barnet lyst på gryn. Barnet forklarer at hun ikke trengte å sitte stille ved et bord, fordi hun bare spiste nettopp litt gryn. Det er altså snakk om et litt mer spontant måltid, som er litt løsere organisert. Moren forteller imidlertid at det som oftest er musikk til maten og beskriver barnet i videosekvensen som å danse og kose seg. Dersom barnet ikke har så lyst til å avbryte lek for å spise, kan musikken tilby en positiv distraksjon fra noe barnet oppfatter som kjedelig, på liknende måte som når en kjører bil eller venter, som nevnt tidligere i kapitlet. Barnets oppfatning av situasjonen som helhet kan dermed forflyttes fra "kjedelig" til "morsom" eller "givende", gjennom musikken (jf. DeNora, 2000)

Barnets deltakelse i musikken reguleres av det at hun skal spise samtidig, og i dette eksempelet konstitueres musikken som en akseptabel form for lek under måltidet. Måltider nevnes av Campbell (2010) som eksempel på hverdagslivssituasjoner hvor

musikk kunne anvendes mer bevisst fra de voksnes side. I den andre måltidssituasjonen hentet fra datamaterialet som jeg vil løfte fram her, ser musikken ut til å ta for mye oppmerksomhet (jf. Lamont, 2008). Det som imidlertid er mer interessant i det neste eksempelet er at opptakene er gjort sent på våren, men som bakgrunnsmusikk til måltidet høres det deltakerne beskriver som “julemusikk” (HVM 007). Både i hjemmevideoen og i intervjuet med denne familien forteller moren og datteren sammen at barnet har valgt denne musikken “for å huske på julen”.

Ute er det vår, nesten sommer, og inne på kjøkkenet sitter familien og spiser middag. Musikken som spilles i bakgrunnen er ‘På låven sitter nissen’. Moren filmer og kommenterer: ‘Og nå var det blitt jul i [familiens adresse]. Marthe har funnet fram cd-en med julesanger og den skal vi høre på når vi spiser middag’. Hun filmer cd-coveret som ligger på bordet, som viser at cd-en heter *Barnas jul*.¹⁰² På forsiden er det bilde av Elisabeth og Nissa, programledere i NRKs barne-tv-program *Julemorgen*. Marthe ser opp og moren spør henne: ‘Hvorfor skulle vi høre på julesanger nå?’ Marthe svarer kontant og alvorlig: ‘For å huske på jula.’ Opptaket stoppes og når det startes igjen er det sangen ‘Jeg gikk meg over sjø og land’ som spilles. Marthe står ved siden av stolen sin og hopper energisk opp og ned. Mens musikken spilles gjetter faren, moren og datteren på hva som blir neste vers. Faren gjetter vinkeland, som viser seg å være riktig. Dette vekker stor jubel fra de andre to. Både far og datter vinker med den ene hånden til musikken, mens Marthe fortsatt hopper fortsatt opp og ned. I et mellomspill ber hun om vannglasset sitt og faren rekker det til henne. Marthe drikker. Samtidig begynner neste vers og moren synger med bak kameraet. Det er verset om Klappeland. Marthe setter fra seg glasset tidsnok til å være med å klappe på refrenget. På tallerkenen hennes ligger fortsatt det meste av middagsmaten. Opptaket stoppes, når sangen er ferdig (HVM 007, 00.34.13-00.35.45).

Verken hjemmevideoen eller intervjuet gir informasjon om hvordan måltidet ender. Noe som er tydelig er imidlertid at stemningen er god og at foreldrene samhandler med barnet om musikken. De er med og gjetter på hva som er neste vers, synger og gjør bevegelsene. Å kose seg og å danse er viktigere enn å sitte stille og spise. Når moren introduserer sekvensen i opptaket, røper stemmen at hun synes Marthes begrunnelse for å sette på denne bestemte musikken er interessant, nemlig å huske på jula. I en annen del av datamaterialet finnes et liknende eksempel. I et av intervjuene med de ansatte i barnehage Måne, beskriver styrer og assistent et eksempel på det de mener er barnas anvendelse av musikk til å bære med seg situasjoner (IAM II). Dette kan anvendes til å belyse det å bruke julemusikk for å huske på jula.

Assistenten hadde lagt merke til at barna ble fengst av enkle barnemelodier, som de voksne sang med dem. Han hadde observert at barna ofte gikk og sang på linjer fra disse

¹⁰² Nøyaktig referanse er dessverre ikke tilgjengelig.

sangene når de lekte senere på dagen. Det kjente han igjen, fortalte han, for han liker også å gå og tralle på sanger innimellom. Han mente barna på denne måten bruker musikken til å “ta med seg” situasjoner som i utgangspunktet er positive og fine slik at de “henger litt igjen”. Til slutt beskrev han musikken som et “verktøy”, som man bruker for å bære gode opplevelser med seg (IAM II, s. 2)

I lys av avhandlingens teorigrunnlag kan en forstå disse to eksemplene som eksempler på måter å bære med seg stemningen som er lagret i musikken på (musikk som container, jf. DeNora, 2000), og utløse dem i en annen situasjon. Stemningene og atmosfærene som utløses konstitueres dermed som en samproduksjon mellom musikkens oppbygning, instrumentasjon, tempo og så videre, og på hvilke måter barna er vant til å høre den, for eksempel til jul, hvor både det fysiske, biologiske, kulturelle, sosiale og personlig psykologiske virker sammen for å konstituere musikkens mening i øyeblikket.

8.4.2 Å kose seg med musikk på cd

I datamaterialet finnes det flere eksempler på at barn og foreldre oppholder seg i samme rom når musikk spilles av fra cd-plater, og at begge parter har fokus på musikken. Noen ganger var nok den voksnes tilstedeværelse i hjemmevideoene først og fremst knyttet til at de skulle gjøre videoopptak til doktorgradsarbeidet, men i de påfølgende intervjuene kom det fram at tilsvarende situasjoner også fant sted ellers i hverdagen. Her vil jeg beskrive fem nokså like sekvenser fra videoopptakene fra Marthes hjem. Sekvensene følger rett etter hverandre, men opptakene er gjort over tre dager. Sekvensene gir eksempler på hvordan barn og voksnes felles tilstedeværelse rundt cd-spillere utfoldet seg. I begynnelsen av opptaket gjort både den første og den andre dagen forteller moren om Marthes cd-spiller, som hun kan flytte hvor hun vil (HVM 007), i dette tilfellet inn i stuen. Musikkbruken ble i morens kommentarer på videoopptaket satt i sammenheng med å kose seg. Hun sier blant annet: “Nå er det søndag og klokka er halv sju på kvelden og vi har vært ute hele dagen. Da har Marthe kjøpt seg nye ting [*My Little Pony*-figurer som Marthe har foran seg på gulvteppet], og nå hører vi på Mummitrollet og skal kose oss litt” (HVM 007, s. 20.10-34.17). Marthe sitter på gulvteppet i stuen og snakker lavt om lekene hun setter opp foran seg. Det går videre fram av opptaket at det stekes vafler på kjøkkenet, noe som er med på å konstituere situasjonen som koselig.

Jeg vil i det følgende gi en fortettet beskrivelse av de fem sekvensene. Det vil legges vekt på hva Marthe gjør og dialogen mellom henne og moren. Eksakt referanse til cd-en som spilles er dessverre ukjent.

Marthe sitter på stuegulvet med sin bærbare cd-spiller foran seg. Hun slår seg på lårene i takt med musikken. Innimellom synger hun noen strofer og ord. Når sangen er slutt kommer en regle:

*Jeg har så vondt i magen
Gå til Per i hagen ...*

Marthe følger fortsatt interessert med, og hele kroppen er vendt mot cd-spilleren. Deretter kommer "Ride, ride ranke".

*Ride, ride ranke til møllerens hus
Der var ingen hjemme bare en liten kattepus
Hanen galte, katten malte
Kykkeli, kykkeli ky!*

Moren er med på noen av ordene, og høres ut til å lete seg litt fram. Etterpå sier hun: 'Den tror jeg bestemor kunne og. Så den er gammel.' 'Å, ja', svarer barnet og ser interessert opp på moren.

'Kjerringa med staven' synges fra cd-en og Marthe ruller smilende rundt seg selv på gulvet, mens både mor og datter synger brokker av sangen. 'Ja, det var kjerringa med staven, det', bekrefter moren når sangen er ferdig. Marthe blir sittende og se på cd-spilleren i pausen før neste spor. Hun ser ut til å lytte intenst. 'Hva kommer nå, da?' spør moren. 'Askepott' utbryter de i kor, nærmest i det sekundet neste lyd kommer fra cd-en. 'Nå kommer eventyret', fortsetter moren.

Fra cd-spilleren lyder swingmusikk og Marthe går rundt i rommet, og smiler mens hun slenger på armer og bein i takt med musikken. Neste spor er reglen med teksten 'lappete, lusete, fillete, ren, pen, edelsten'. Marthe setter seg foran spilleren og sier teksten sammen med mannsstemmen som leser den. Etter hvert leses teksten fortere og fortere. Marthe forsøker å henge med. Hun ser bort på moren og smiler litt. Moren bekrefter oppfordrende: 'Det er vanskelig å si.' Etter påfølgende spor som er en sterkt forkortet instrumentalversjon av 'The girl from Ipanema' hvor Marthe har reist seg og danset viltert rundt i stuen, og moren har nynnnet med, kommer reglen 'Bamse, bamse ta i bakken'. Moren er igjen med på teksten og når reglen er ferdig, sier hun med inderlighet og iver i stemmen: 'Den hadde mamma da hun var liten også. Akkurat den.' Marthe ser interessert på henne. Fra cd-en kommer reglen 'Epler og pærer' og Marthe hopper i takt med den. Når eplene og pærene i teksten faller ned, faller også Marthe ned på gulvet. Opptaket stoppes (HVM, 14.20-20.10).

Marthe ser på *My Little Pony*-figurene sine og ser ut til å telle noe. 'Mamma, hva kommer etter tolv', spør hun og ser opp. 'Tretten', svarer moren, og Marthe fortsetter å telle, mens hun beveger pekefingeren over figurene 'fjorten, femten, seksten'. Så nynner hun litt, og når cd-en hakker litt, reiser hun seg, går bort til cd-spilleren og spoler. 'Hva skjedde nå da?' spør moren. Sammen diskuterer de seg fram til at det er noe galt med cd-en. Moren virker lei seg over dette, og særlig når det viser seg at den også hakker når sangen 'Tuppen og Lillemor' kommer. 'Å, dette som er den fine sangen. Hva skal vi gjøre da, da?', sier moren med trist tonefall. Marthe ser på moren, og moren fortsetter: 'Skal mamma se på den, da?'

Når sangen kommer på igjen, reiser Marthe seg opp og står mens hun synger og mimer sløyfer i flettene, på skoene og forkle med lommer i. De snakker om innholdet i teksten. 'Jeg later som' forklarer Marthe. Begge synger til cd-en. I neste sekvens har musikken skiftet til Anne Grete Preus sin versjon av Inger Hagerups dikt 'Det bor en liten baker ...'. Før teksten synges på cd-en, spør moren: 'Hvem er det som bor alene på øya?' 'Ehm ... en baker, en *gammel* baker', svarer barnet. 'En gammel baker, og som bor på en øy', bekrefter moren. Begge synger så til teksten på cd-en: *Baker ... på bitte-bitte-liten øy*. Marthe utbryter med positiv stemme: 'Ja, jeg sa jo det!' De synger videre med cd-en. Marthe klapper seg på magen som kommentar til bakeren som spiser. 'Oi, da får han vondt', utbryter moren. *Død* lyder det fra cd-en. 'Død!' utbryter Marthe bekræftende, overrasket og samtidig vantro. '*... av wienerbrød!*' fortsetter cd-en. Marthe ler og vifter med armene, mens hun hopper opp og ned. 'Nei!' utbryter også moren, tilsynelatende overrasket over utfallet med hensyn til bakeren. Marthe forklarer: 'Det betydde sikkert at han måtte spise opp, og så spiste han opp alle de andre [wienerbrødene] og så ble han død, og så satt det en hel haug til der, og han bare satte seg i den [*på dette punktet setter Marthe seg på gulvet*] og begynte å spise, og så var han død!' 'Åh ... stakkars!' bekrefter moren.

Fra cd-en høres 'Matpakkevisen'. Idet teksten starter spretter Marthe, som har sittet på gulvet foran spilleren, opp og sier bestemt: 'Jeg liker ikke å spise sin mat når det ligger i pakke og ikke på fat! Det liker ikke jeg heller. Jeg spiser ikke så mye i barnehagen', forklarer hun. Hun synger og danser videre til sangen, og kaster en leke hun holder i hånden, som dansebevegelsene fører opp over hodet og ut fra kroppen, når det i teksten synges '*... papiret som med vinden fløy...*' (HVM 007, 20.10-34.17).

Som i eksempelet med påkledning konstituerer denne situasjonen som beskrives som å kose seg med cd også andre eller tilliggende fortolkningsrepertoarer for musikk. Hva som er medkonstituerende for musikk som kos og hva som er fortolkningsrepertoarer som kommer i tillegg til dette, men som gjør seg gjeldende i samme situasjon, er imidlertid utfordrende å avgjøre. Hva som konstituerer "kos" og "hygge" synes komplisert.

For det første synes det som om det å høre på musikk uten å gjøre noe annet ved siden av er noe som i stor grad gjør at situasjonen beskrives som koselig og hyggelig. Men som andre deler av materialet viser gjennom musikk til påkledning og musikk til måltider, kan ikke dette være eneste grunn til at musikkbruk gis denne betegnelsen. Fellesskap og relasjonen mellom mor og barn er tydelig i denne sekvensen, og begreper som "kos", "glede" og "hygge" kan utdypes ved å se nærmere på dette. Jeg vil her ta utgangspunkt i samtalene mellom mor og barn.

Cd-en inneholder musikk fra morens barndom, og mens de lytter er det som om moren gjenoppdager noen av disse sangene. Hun formidler verbalt til datteren at noen av sangene hadde moren da hun selv var barn, og noen kunne til og med bestemoren. På denne måten differensierer og utdypes hun barnets musikkopplevelse (jf. Clarke, 2005),

gjennom historiske kunnskaper, som knytter seg til deres familie spesielt (jf. Custodero, 2009). Slik gir hun videre et personlig repertoar, som samtidig konstitueres som en del av en felles kultur og tradisjon (jf. Wetlesen, 2000). Repertoaret moren lytter til sammen med barnet i sekvensene ovenfor har emosjonell betydning for moren. Dette kommer til uttrykk både i intensiteten og varmen hun snakker om musikken på i videoopptaket, og hun uttrykker det også eksplisitt ved å bli lei seg for at cd-en er ødelagt, slik at "Tuppen og Lillemor" ikke høres. Videre er det tydelig gjennom ansiktsuttrykk og tårer i øynene under intervjuet med familien, at dette er musikk som betyr noe for moren, selv om hun forklarer at hun ikke har lyttet til den i tiden fra da hun var barn selv og til hun fikk egne barn (HIM 007). Denne emosjonelle tilknytningen til musikken og i det hele tatt konstitueringen av musikk som personlig betydningsfullt kan løftes fram som et fortolkningsrepertoar for musikk i disse sekvensene. Musikken er betydningsfull for moren i forkant av situasjonen og dens betydning både opprettholdes og nyskapes når hun hører på den sammen med datteren. I lyttesituasjonene som her er gjengitt bidrar datterens glede over og interesse for sangene og reglene til at nye betydninger legges til for moren, og et fortolkningsrepertoar kan på bakgrunn av det empiriske materialet være at dette dreier seg om gleden av å være sammen om musikk. Morens musikk bekreftes som verdifull av datteren, samtidig som moren bekrefter datteren i hennes opplevelser av musikken. Derved konstitueres kulturarven, både i form av repertoar og i form av dens tilknytning til personlig og emosjonelt innhold.

8.4.3 *Mamma Mia på dvd*

Mens det i forrige avsnitt dreide seg om sanger regler fra morens og bestemorens barndommer, som på grunn av sin alder av mange vil betraktes som å høre med til en "barnekulturskatt" og tradisjon, vil jeg i inneværende avsnitt løfte fram et eksempel på nyere musikk som inngår i en liknende form for tradisjonsformidling. Også her knyttes bånd mellom generasjonene og individene i familien, ved hjelp av musikken. Situasjonen likner dermed påkledningseksempelet hvor det ble spilt DeLillos, men musikken er her noe mer i hovedfokus, i den forstand at en mor og to døtre sammen slapper av og ser en film sammen. Eksempelet som løftes fram her er hentet fra hjemmevideoen til Jennifer (HVS 006), som også ble nevnt i kapittel 7.2.5.

Jennifer og hennes lillesøster i en stor sofa med mange puter. Begge har på pysj og på bordet foran dem står en stor bolle med popcorn. Begge ser mot fjernsynsskjermen hvor filmen *Mamma Mia* spilles av fra en dvd. Idet opptaket starter er det tittelsporet

'Mamma Mia' som synges. Jennifer synger brokkvis med og smiler innimellom tilfreds mot moren. Moren synger også noen strofer. Etter en kort stund stopper dvd-en av seg selv og moren stopper videoopptaket. Når opptaket startes igjen sitter begge jentene igjen og ser nokså intenst mot fjernsynsskjermen. De nynner fraværende med, mens de innimellom spiser popcorn fra bollen på bordet. Idet det på filmen går over til sangen 'Gimme! Gimme! Gimme! (A Man After Midnight)', sier Jennifer til de to andre at 'de skal reise og hjelpe henne', som er en kommentar til handlingen i filmen. Moren bekrefter og spør jentene om denne musikken er kul å danse til, men hun får ikke noe svar. Jennifer har all oppmerksomhet rettet mot fjernsynsskjermen. Når hun spiser popcorn er det bare så vidt hun ser hvor hun setter hånden ned i bollen, og av og til bommer hun på den. Selv om det ikke er vokal på soundtracket på dette stedet i filmen, starter Jennifer å synge refrenget på riktig sted i forhold til musikken. Det er tydelig at hun har hørt dette før. Hun synger på engelsk. Mens hun synger gjør hun noen små, men markante, bevegelser til sangens rytme med overkroppen. Litt senere i videoopptaket synger hun med på 'Honey Honey', mens hun smiler for seg selv. Hun sitter hele tiden ytterst på sofasetet og kroppen er svakt foroverbøyd, men hun gjør noen forsiktige rytmiske bevegelser (HVS 006, 08.20-11.34).

I intervjuet med Jennifers familie forklarer moren at de i dette utdraget ser Mamma Mia-filmene sammen. Når det gjelder familiens musikkbruk generelt fortelles det også her om voggesanger som "So ro Lillemann", som stadig er i bruk. Den er ifølge Jennifers far noe de må ha med seg. De synger hver kveld, og en annen av favorittsangene til bruk på sengekanten er en som Jennifers mormor har laget selv. Dette kombineres med nyere repertoar, men som likevel er repertoar fra foreldregenerasjonen. På dette punktet i intervjuet supplerer moren på eget initiativ med betraktninger over dagens musikalske barnekultur sammenliknet med tidligere generasjoners:

Det er jo klart at man bruker musikk på en helt annen måte enn hva vi gjorde da vi var små. Når vi ser på at det er en helt annen tilgjengelighet av musikk også, så tror jeg ... at vi som foreldre er mer opptatt av musikk enn hva vår foreldres generasjon var da de ... Da hadde liksom akkurat sånn *tape* kommet, liksom [*ler*]. Og så var det jo vinylplatene, liksom, som gikk hjemme. Og så plutselig kom jo cd-en og ... [*ler*]. Det stod en radio på kjøkkenet, men mine foreldre hadde ikke noe sånt stort stereoanlegg i stua og sånne ting. Det var det vi barna som skaffet oss. Og så tror jeg liksom at vår generasjon fra tidligere, altså, vi har hatt en helt annen tilgjengelighet til musikk enn våre foreldre, da ... Og nå er det jo bare å gå inn og hente på pc-en og plukke opp og, ja ... Så jeg synes egentlig det bare er hyggelig det, ja. Jeg ser det som en positiv utvikling, egentlig.

Ingeborg: Ja, at det blir mer musikk tenker du?

Mor: Ja ...

Ingeborg: På flere måter?

Mor: At man, jeg tror ... musikk er jo fort et fellesskap. Jeg ser jo at Jennifer, selv om hun sier at hun ikke liker voksenmusikk, så er det jo mange, mange låter hun liker å sitte å si når vi kjører bil og sånn ... 'Mamma, den var fin'. 'Ja, den liker jeg'. Og det er jo ofte, ofte litt enkle, kanskje litt enklere tekster og sånn, da, ikke så avansert musikk. Men det er jo mange ... det er jo sjelden hun sier at hun ikke liker det. Så jeg tror, jeg vet ikke hva hun tenker når hun sier at hun ikke liker voksenmusikk. Da tror jeg det begynner å bli, da blir det vel sikkert litt mer avansert musikk, da. Så tror jeg kanskje at eh ... Andrea Bocelli kanskje ikke er hennes [*ler*] musikk, da [*ler*] (HIS 006, s. 20).

Her konstitueres igjen fortolkningsrepertoaret musikk som fellesskap eksplisitt og i likhet med i eksempelet som dreier seg om Marthe og hennes mor, bidrar musikk til å skape sammenhenger mellom familiemedlemmenes respektive barndommer.

Foreldrene deler i disse eksemplene noe de selv opplever som meningsfullt, noe de selv har glede av. Gjennom dette blir barna kjent med de voksne på en annen måte enn ellers, og får innblikk i hva de voksne liker for sin egen del, ikke bare på barnas premisser. Når den voksnes interesse bekreftes av barnet gjennom hans eller hennes engasjement, oppleves dette som meningsfullt for den voksne og synes å bidra til å skape, opprettholde og videreutvikle relasjonen mellom barn og voksen, som jeg var inne på ovenfor.

Når det gjelder legitimering av musikkbruk, er det interessant at Jennifers mor i sin argumentasjon konstituerer en (inntil da usynlig) samtalepartner, som er negativ til fonogrammer og de mange teknologiske mulighetene som regulerer dagens musikalske barnekultur. Hun sier: "Så jeg syns egentlig det bare er hyggelig det, ja. Jeg ser det som en positiv utvikling, egentlig." Å se dagens tilgang til musikk som noe positivt oppfattes som å stå i kontrast til et annet fortolkningsrepertoar som uttrykker at den nyere teknologien er noe negativt. Her som i flere andre sammenhenger i intervjuene var det som om de voksne var usikre på om deres legitimeringer og fortolkningsrepertoarer var gode nok. Deres personlige erfaringer syntes for mange av dem å føles for lite seriøse når de skulle argumentere for egen musikkbruk, selv om jeg i rollen som intervjuer la vekt på å få fram deltakernes fortolkningsrepertoarer og å støtte de voksne i slike uttalelser. Det er nærliggende å forstå et fortolkningsrepertoar i retning av fonogrammenes naturlige plass i musikalsk barnekultur, med positive fortegn, som et repertoar som utfordret et annet repertoar, nemlig fonogrammer med voksenmusikk som en form for inntrenger. Et interessant poeng er imidlertid at ingen av de voksne i materialet selv ga uttrykk for at de mente sistnevnte var et gyldig fortolkningsrepertoar.

8.4.4 Sang som foreldrenes kilde til barnas opplevelser i barnehagen

Én av de intervjuede foreldrene, Heddas mor, la vekt på musikk som en måte å komme nær barnas indre på. Hun knyttet dette blant annet til det å få innsikt i hvordan barnas dag i barnehagen hadde vært, som var deler av barnas liv hvor hun selv ikke var til stede. Gjennom musikken kunne hun følge med på barnas liv. Barnehager kommuniserer generelt sett på mange måter hvordan barnas barnehagedagene forløper

og hva innholdet i dem er. Det utarbeides årsplaner og månedsplaner som gjøres kjent for foreldrene, og på de observerte avdelingens informasjonstavler kunne foreldrene lese hva barna hadde gjort i løpet av dagen. Heddas mor var overrasket over hvor mye sang og musikk betydde for barna deres. Hun hadde bedt barnehagen om å få en liste over hvilke sanger som var sunget i barnehagen, for eksempel den siste uken. Dermed kunne hun synge de samme sangene med barna og komme nærmere deres verden, mente hun: "Det skapte en interaksjon. Vi kunne ikke snakke så mye, men vi kunne synge 'Lille Petter Edderkopp'. Det ble en viktig greie vi kunne holde på med" (HIM 008, s. 13-14). Foreldrene kom i forlengelsen av dette inn på at de oppfattet musikk som viktig for ens identitet og forankring i tilværelsen. Spesielt vektla de at musikk kan skape øyeblikk:

Ingeborg: Kan dere si noe mer om hvorfor dere mener musikk er viktig?

Mor: Jeg er typen som ikke kan se for meg en tilværelse uten musikk. Jeg er ikke operafan, men jeg er veldig glad i veldig mye forskjellig musikk, spesielt musikk som kan vokse litt med meg, selv om jeg ikke er en sånn kvalitetslytter, hvis du skjønner ... Men jeg synes musikk er kjempespennende, du ser hvordan musikk er bygget opp og det er masse ved musikken som på en måte er et spill i seg selv, da. Jeg tror det er litt sånn for barn òg, jeg, at de kan finne noen lyder i musikken som på en måte bare er litt beroligende, eller de kan finne noen litt sånne spennende greier, som er like spennende hver gang. En sånn liten 'plong' der eller ... Ett eller annet som blir liksom hele ... Altså musikk i seg selv det er på en måte ... det er både en flukt, og så er det tilhørighet, og så er det litt sånn ... ikke sant ... Også for veldig mange barn, så blir det sånn, du vet hva som kommer når du kjenner en sang. Du kan regne med musikken, da, ikke sant. Når jeg setter på *min* ABBA så er ikke det helt den samme, for det er ikke sånn den er, hvis du skjønner. [Viser her til en tidligere del av intervjuet hvor hun har fortalt at datteren må ha innspillingen hun har hørt i barnehagen, og ikke den moren har i sin samling, og moren begrunner dette med at det ikke er helt likt, og da er det på en måte ikke samme sang.] Det må være likt. Så jeg tror litt det der med å finne ro i en tilværelse, så blir sanger noe av det som på en måte skaper den plassen din, da. Hvis du skjønner hva jeg mener med det. Og sånn er det for meg og. Jeg har vært i kulturer ... reist i Asia og, hvor det var mye musikk, men ikke min musikk. Jeg måtte plugge på min musikk hjemme.

Ingeborg: Hvorfor det?

Mor: Fordi det var meg, det er min tilhørighet, min base, det er der jeg er. Det er veldig spennende med indisk eller asiatisk eller [annen musikk] ikke sant. Men det er egentlig litt sånn fremmede lyder for meg. Det er utforskning, det. Mens det andre er jo en mer sånn bekreftelse: Her-er-jeg, dette-er-meg – greie. For meg er det Tina Turner, 'Simply the best'. Det har noe med at de rytmene og den måten å, det er jo det på en måte jeg er vant til å høre på. Den måten musikken bygges på og er på.

Ingeborg: Så den synkroniserer deg med deg selv på et vis?

Mor: Ja, ja [*ivrig*] du kommer liksom litt tilbake til hvor du er, ikke sant. Hvor du står, hvor du er.

Ingeborg: Er det samme musikk da, som gjelder hele livet eller kan det være ny musikk?

Mor: Ja, det kan være ny musikk, men det er liksom litt innenfor der man er. En artist som man på en måte har fulgt, som kanskje har forandret seg, eller en musikksjanger Det er allikevel som du merker at den type musikk, da ... om det er aldri så støyende så

er det beroligende.

Faren supplerer med å beskrive musikk som noe som definerer en når det settes på og som kan knyttes sterkt til ens identitet, på den måten at barna får identitet gjennom musikk. Musikken forsterker følelser i alle retninger, man kan uttrykke dem eller bli klar over dem gjennom musikk, mener han.

Mor: Musikk skaper øyeblikk. Musikk og teater og den type lyd er med på å skape øyeblikk ... rett og slett.

Ingeborg: Du snakket [tidligere i intervjuet] om at når du sang musikk fra barnehagen, så kunne de begynne å fortelle. Tenker du at musikken minner dem på ting fra barnehagen?

Mor: Ja, jeg tror det også. At det er ... Men ofte så er det jo like mye det som har skjedd i deres hoder, så det er jo ikke sannheten jeg får, hvis du skjønner. Jeg tenker ikke at jeg får vite at og så gjør vi det, og så gjorde vi det, for det får jeg aldri. Hvis jeg spør om det, så har de aldri lekt noe. Eller det kommer bare tull Men der er veldig mye ... det jeg vil vite er hva som skjer inni her [*peker mot sitt eget hode*]. Og der kan det være veldig mye spennende som skjer, det kan være *utrolig* mye spennende som skjer. De historiene får du i hvert fall etter musikken. 'Og den og den og edderkoppen og slangen kom og'. 'Kjempefint!', liksom. Da sitter vi og 'jøss, det var jo litt av en historie'. Så det er bare det at de formidler. Det er det som er viktig, at de formidler noe. At det er bare vrøvl og vås ... det er fantasi ... det er deres indre ... spenning om noe. Det er det jeg tenker på. For da [med musikken] får de noen knagger å fortelle det på (HIM 008, s. 14-15).

I dette intervjuutdraget er et fortolkningsrepertoar hvor musikk konstitueres som en knagg framtrædende. Med utgangspunkt i musikken kan en komme nær en annen persons indre, fordi musikken gir et utgangspunkt for å snakke om opplevelser og fantasi, i form av barnets "spenning om noe". Samtidig konstitueres flere andre fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser, som knytter seg til hendelser hvor musikken forstås som en knagg. Musikk knyttes i intervjuet til å skape identitet gjennom å definere en, noe som igjen knyttes til å forsterke følelser, uttrykke dem, eller bli klar over dem. For moren kan musikk anvendes til å finne tilbake til en slags base, noe hun også beskriver som å bekrefte seg selv. Hun oppfatter at musikk skaper "plassen din" og bidrar til å finne ro i tilværelsen. Det går fram av intervjuet som helhet at hun mener dette også gjelder for barna. Fra dette trygge stedet kan en utforske det ukjente. Musikken blir noe en kan stole på, som er det samme hver gang. Barna legger imidlertid merke til detaljer i musikkens oppbygning, mener moren, noe som gjør at det ikke alltid vil fungere å spille en annen versjon av en bestemt sang. Når det ikke er helt likt, gir det ikke samme opplevelse for barnet.

For barnas del mener foreldrene det er viktig å ta vare på øyeblikkene som skapes i og av musikk. I dette intervjuet løftes nok en gang relasjonen mellom barn og foreldre fram som svært viktig. Musikken ble for denne familien "en viktig greie å gjøre sammen" (HIM 008, s. 13) og moren beskrev det som "en måte å *bonde på*" (ibid., s. 16.). Her

tydeliggjøres barnet som subjekt som kan bidra med interessante perspektiver fra sine ståsteder. Før barna var i stand til selv å fortelle hva de hadde gjort i løpet av dagen, ble de gitt mulighet til å fortelle om opplevelser på en annen måte, med utgangspunkt i musikken. Dette forutsetter voksne som lever seg inn i barnas verden. I intervjuet med denne familien, så vi blant annet på en sekvens fra hjemmevideoen hvor Hedda rullet langsomt fram og tilbake over gulvteppet i stuen (HVM 008, 00.00-02.30) mens hun sang til en innspilling hvor Maj Brit Andersen synger om Pulverheksa. "Jeg renner som en bekk", utbryter Hedda når hun ser seg selv på film i intervjuet, til morens spontane forundring og interesse (HIM 008, s. 1). Hun har aldri hørt datteren si akkurat det før, og hennes engasjement i datterens beskrivelse av egne opplevelser er tydelig også i intervjusituasjonen.

8.4.5 Sang på badet

I det følgende eksempelet vil jeg vende tilbake til Johanne, som er i ferd med å stelle seg for kvelden. Opptaket er gjort av moren, og i en videosekvens står barnet foran speilet på badet. Det er tappet vann i vasken foran henne, og hun holder en vaskeklut i hendene. Blikket er vendt mot vannet, som er fullt av små såpebobler. Det er noe innadvendt i blikket hennes, og mens hun synger "Julekveldsvisa" beveger hun kluten rolig fram og tilbake gjennom vann og såpeskum. Innimellom vasker hun hendene langsomt med kluten, så rører hun sakte rundt og rundt i vannet igjen. Versene er lange og med mye tekst. Hun synger hele tiden langsomt for seg selv med lav stemme. Først etter at barnet har sunget de tre første versene, bryter moren inn for å komme videre med vask og tannpuss.

Situasjonen kan forstås som en form for estetisk opplevelse av vann, bobler og sang. Barnet er sansemessig og emosjonelt til stede (jf. Böhme, 2006, 2010) og kjenner sannsynligvis på følelser som kan beskrives som ro og å være i takt med seg selv. Barnets sang kan videre oppfattes som et bidrag til å forsterke denne stemningen, ved at jenta gjennom sangen setter seg selv dypere inn i den (jf. Knudsen, 2008).

I forbindelse med dette barnet er det her fristende å vende blikket tilbake i teksten på musikk som verktøy for å bære med seg gode følelser. Barnet sang gjerne vuggesanger for seg selv etter at hun hadde lagt seg, i tillegg til at foreldrene sang på sengekanten for jenta og hennes eldre søster. Dette var et etablert ritual, som moren beskrev som "koselig". Det synes som om jenta på én måte viderefører dette ritualet gjennom å synge

for seg selv. I så fall bærer hun kanskje med seg noe hun opplever som godt i relasjonen mellom henne selv, søsteren, foreldrene og sangene. Muligens kan barnet også senere i livet oppleve liknende følelser av tilknytning gjennom disse sangene (Ruud, 1997; Vist, 2008).

8.4.6 Godnattsang

Selv om kun to familier hadde filmet bruk av voggесanger ved leggetid, fortalte samtlige av de syv intervjuede familiene om voggесanger. Foreldrene sang for barna selv, men én av familiene fortalte i tillegg om bruk av cd ved leggetid. En lydbok i cd-format ble innimellom anvendt som erstatning for å lese bok på kvelden. Å hoppe over voggесangene, som de hadde holdt på med siden barna var babyer, var imidlertid ikke aktuelt foreløpig. Barna var henholdsvis 5 ½ og 8 år da intervjuene ble foretatt (HIS 002). I deres hjemmevideo var sang på sengekanten en av sekvensene. Begge døtrene og moren sang for hverandre, og repertoaret besto av "Julekveldsvisa", "Haren uti gresset", "Byssan Lull" og "So, ro, Lillemann" (HVS 002, 00.13.32-00.19.31). Datamaterialet inneholder dessverre ikke særlig utfyllende beskrivelser av voggесangenes affordanser, og konstitueres på mange måter som en *commonplace* i diskursen (Billig, 1996, se kapittel 6.5.3). Det er noe som forstås nærmest som en selvfølge og som man ikke føler behøver utfyllende beskrivelser. En slik innforståthet innebærer videre at det i denne sammenhengen kan være vanskelig å få øye på og beskrive voggесangenes affordanser nærmere.

Selv om intervjudeltakernes egen sang var det mest framtrедende når musikk ble anvendt som avslutning på dagen, viser én av datamaterialets hjemmevideoer en sekvens hvor en cd settes på for ett av barna ved leggetid (HVS 004). Sanger som spilles er mer tradisjonelle barnesanger, som "Kvelden lister seg på tå", "Kjære lille gutten min" og "Sommerfuglen". Emil ligger i sengen og prøver å sove. Stemningen er rolig og han og moren snakker med lave og milde stemmer når Emil spør henne om noe. I intervjuet med familien spurte jeg ham om han pleide å høre på Kaptein Sabeltann-sanger når han skulle sove. "Jeg orker ikke den da", svarte han (HIS 004, s. 11). Tidligere i intervjuet snakket han også om sanger han ikke orket å høre på, fordi de var for bråkete. Disse beskrev han som "Tarzan" (ibid., s. 1), men det kom ikke fram av samtalen hva slags musikk dette var. Om det at det var bråkete var grunnen til at han ikke orket å høre på

Kaptein Sabeltann-sanger på kvelden, går heller ikke fram av intervjuet, men musikkbruken og samtalene viser at det ikke er likegyldig hvilken musikk som spilles.

En annen måte å gjøre godnattmusikk på sto Jennifers pappa for. Foreldrene fortalte begge om et tilfang på omtrent ti voggесanger som de sang jevnlig for barna, helst hver dag. Sangtitler som ble nevnt var "Trollmors vuggevisе", "Olle Bolle", "Vem kan segla", "Kua mi" og "My Bonnie". På spørsmål om dette var repertoar foreldrene kunne fra egen barndom fortalte moren at det heller var hun som hadde lært sanger av barna og hun nevnte "Kua mi" som eksempel. Dette kan dermed tjene som eksempel på at barna bidrar til sin families musikkultur ved å tilføre repertoar. I tillegg til denne mer tradisjonelle bruken av voggесanger hendte det at faren hadde det de beskrev som godnatt-disco med barna. Samtalen hadde dreid over på at faren mente voggесangene muligens kunne bidra til "å få ro inne i hodet" (HIS 006, s. 22). Foreldrene forklarte at de ikke hadde brukt dette særlig bevisst med barna, men de hadde hatt mye musikk, forklarte faren:

Det var en periode hvor vi hadde stereoanlegg på soverommet, også sånne blinkelys, så da vi skrudde av lysene når vi skulle legge oss, da var det skikkelig superdisco, da. Så fikk de [barna] lov til å rocke alt de makta i senga, hvis jeg fyrte opp på full guffe, ikke sant, hvis ikke mamma var i nærheten [*ler*]. Da var det super-funky-disco! (ibid.).

Barnas mor ser overrasket på ham og utbryter: "Var det da fjærene i sengen gikk, ja!" Alle ler. Dette eksempelet viser at en mer tradisjonell bruk av voggесanger suppleres med bruksmåter av nyere dato. Videre forteller hendelsen som gjengis noe om at foreldre konstituerer hver sine relasjoner med barna og at musikkbruk og -repertoar anvendes i slike konstitueringer. Om musikkens affordanser i forbindelse med å legge seg, kommenterer faren: "Det var stas. Det var stor suksess. De ble jo ikke så veldig trøtte av det, da." Alle ler igjen.

9 Barnas deltakelse i musikk

I de to foregående kapitlene har jeg skrevet fram fortolkningsrepertoarer for musikk med utgangspunkt i henholdsvis rom og artefakter (kapittel 7) og hverdagslivssituasjoner (kapittel 8). I inneværende kapittel vil jeg gå dypere inn i barnas deltakelse i musikken, stadig med musikkens affordanser som klangbunn. En svært stor del av det empiriske materialet generert som del av doktorgradsarbeidet er eksempler på barns bruk av musikk på cd når de er sammen med andre barn i barnehagens frilekperioder. Dette kapitlet behandler først og fremst to slike eksempler. Det ene dreier seg om en gruppe barns lek med cd-en *Jul i Blåfjell* som akkompagnement, mens det andre eksempelet dreier seg om en mer fragmentert lek-sekvens med musikk i bakgrunnen.¹⁰³ I forlengelsen av dette vil jeg gå nærmere inn på rollene barna inntar når de deltar i musikken i avhandlingens datamateriale. Som et første ledd i kapitlet vil jeg imidlertid se barns deltakelse i musikk i det empiriske materialet i lys av Campbells (2010) undersøkelse av barns musikkbruk i hverdagssammenhenger.

9.1 Barn som “musikkere”

Patricia Shehan Campbell (2010) har, som jeg har vært inne på, gjennomført en større etnografisk undersøkelse som dreier seg om musikkens betydning i barns liv (se kapittel 2.4). Ved å bygge på Smalls (1998) begrep *musicking* inkluderer Campbell mange former for deltakelse når hun presenterer leseren for følgende oversikt: *Doing, integrating, singing, moving, playing, listening* og *playing with* (2010, s. 239-242). Barns musikkbruk dreier seg ifølge Campbell altså ikke bare om å utøve musikk i tradisjonell forstand. I avhandlingens to foregående kapitler er barns deltakelse i musikk berørt en rekke ganger. Campbells kategorier kan appliseres på avhandlingens empiriske materiale, men det er også nødvendig å legge til noe for å dekke barnas deltakelse i dette materialet.

Barna lærer musikk ved å *gjøre* den, framhever Campbell. De trommer, synger, nynner og “groover” kroppslig til den. Campbell sier det så sterkt som at “what children physically do with music is what they will remember; it will become what they have truly learned” (ibid., s. 239). At barna fysisk deltar i musikken er framtreddende også i doktorgradsarbeidets datamateriale. I sitatet knyttes imidlertid det å gjøre musikk

¹⁰³ Cd-en er *Jul i Blåfjell* gitt ut første gang i 1999 i sammenheng med NRK Barne-tv sin julekalender med samme tittel. Barna anvendte en utgivelse med samme tittel fra 2004, og det er denne som er oppgitt i kildelisten.

nokså tett til å spille, synge, nynne og bevege seg til musikk, som er relativt tradisjonelle kategorier i forbindelse med musikkutøvelse. Når hun løfter fram læring i tilknytning til disse formene for deltakelse, kan en få inntrykk av at Campbell forstår det barna lærer langt i retning av et nokså tradisjonelt syn på musikerkompetanse. Det legges vekt på håndtverksmessige og utøvende dimensjoner, i tillegg til at det kroppslige trekkes inn gjennom et bevegelsesaspekt.

Avhandlingens etnografiske tilnærming tilbyr en bredere måte å forholde seg til handlinger på (jf. Fangen, 2004; Smith, 1987, 2004, 2005; Widerberg, 2001). Kombinert med Smalls (1998) beskrivelser av det å selge billetter til en konsert, bidrar det etnografiske teorigrunnlaget til å kunne se for eksempel det å ta med seg en cd hjemmefra til barnehagen som “å musikke”. Andre måter å *gjøre* musikk på er å bake til julemusikk (kapittel 7.2.1), å bruke bestemt musikk for å huske på jula (kapittel 8.4.1) og å høre på musikk i bilen (kapittel 8.2). En beskrivelse av barn som “musikkere” vil i avhandlingen innebære alle disse og tilsvarende handlinger.

Campbell knytter i sitatet ovenfor det å gjøre musikk til læring. Med en bred definisjon av deltakelse, vil læring ikke bare dreie seg om “å spille”, men også om “musikk”, for å trekke på Emils far sin differensiering (HIM 004, se avhandlingens kapittel 8.2.2). En definisjon av læring er at det dreier seg om “relativt varige endringer i atferd som er et resultat av erfaringer, men som ikke kan tilbakeføres til forbigående tilstandsendringer, modning, tretthet eller medfødte tendenser til handling” (Klein, 1991, sitert i Asbjørnsen, Ogden & Manger, 1999, s. 19). Datamaterialet som avhandlingen bygger på inneholder eksempler på at barna deltar i musikk på måter som viser at de nærmest øver seg på sangers melodi og tekst på egenhånd, som når de sitter i bilen og beveger leppene til sangteksten eller hører på samme sang og gjentar ord, strofer og dansebevegelser gang etter gang. Barna som deltar i doktorgradsarbeidet lærer imidlertid også hva musikk “er” i et større perspektiv, i form av hvordan det er vanlig å bruke den, fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser og hvilke subjektposisjoner som er tilgjengelige for dem selv og andre i forbindelse med musikk og musikkbruk.

I lys av dette bør det at barns læring forutsetter fysisk deltakelse suppleres med et perspektiv på emosjonell tilstedeværelse og engasjement. Én måte å gjøre dette på er ved å gå via det antropologiske stedsbegrepet og med dette inkludere “alt” ved en

hendelse (Casey, 1996) i det som kan læres. Musikkens mening konstitueres i konkrete situasjoner gjennom estetisk (sanselig) tilstedeværelse og individenes opplevelse av meningsfylde, og fører til “relativt varige endringer i atferd”, jf. Kleins definisjon, i forbindelse med musikk. Denne formen for læring er mer diffus enn for eksempel det å lære å spille et instrument, og inngår gjerne i det som i en kultur tas for gitt. Det kan derfor være vanskelig å få øye på.

Å se nærmere på barnas måter å delta i musikk på med utgangspunkt i Campbells beskrivelser er allikevel en fruktbar vei inn i en analyse av musikkens affordanser. Cambell påpeker at barna *integrerer* flere modaliteter når de deltar i musikken: “[T]hey move as they sing, or they sing as they play”, skriver hun (Campbell, 2010, s. 239). Dette gjenfinnes i rikt monn doktorgradsarbeidets datamateriale.

Å *bevege seg* til musikk synes også som en av musikkens sentrale affordanser i barneperspektiv, mener Cambell, men utsagnet “nobody should have to sit still when there’s music” (ibid., s. 240) bør på bakgrunn av datamaterialet ikke forstås som om barna alltid må bevege seg til musikk. Datamaterialet inneholder eksempler på at barn ligger i ro og lytter til musikk også når de verken skal sove eller må sitte stille i bilen. Dette gjelder for eksempel Jennifers måte å delta i musikk på når hun har satt på cd-spillere på et av de mindre rommene i barnehagen og ligger på en madrass på gulvet og ser på sanden som renner i timeglasset hun holder i hendene (FS). Et handlingsrepertoar i selvt teknologisk retning som kan legges til, er dermed å *roe seg ned* med musikk.

Et av de rikeste eksemplene på denne typen musikkbruk kom fram i et hjemmeintervju, i forlengelsen av en samtale som dreide seg om musikk og relasjoner mellom mennesker. Moren som deltok i intervjuet mente for det første at musikk påvirker relasjoner mellom barn gjennom at man utvikler interesser sammen med andre. Som eksempler nevnte hun Sabeltann- og Byggmester Bob-lek, hvor hun hadde observert at barna fordelte rollene fra de respektive konseptene seg i mellom, for så å spille ut fortellingene. Å synge brokker av sangene hørte med til denne typen rollelek. Senere i intervjuet spurte jeg om moren trodde musikk hadde betydning for relasjoner mellom barn og voksne. Hun svarte bekreftende på dette. Spesielt løftet hun fram musikkens betydning for sønnen i og gjennom hans relasjon til bestefaren. Sønnen hadde en form for ADHD, som bidro til at han som liten var i så å si konstant bevegelse. Det var bare ett

sted han hadde funnet ro, forklarte moren, selv når han var på sitt aller vildeste som liten og allerede som baby. Det var når han satt på fanget til bestefaren. Bestefaren ble beskrevet som en stor mann, to meter høy, men ekstremt rolig. Han sang ofte sanger som “Nøtteliten” for barna, og helt fra gutten var bitteliten, hadde han roet seg hos bestefaren. Moren forklarer videre:

Derfor så tror jeg at han [bestefaren] tidlig har tilført en grad av ro gjennom seg selv og den sangen, som gjør at når [sønnens navn] har behov for å sitte stille eller slappe av, så løper han gjerne til faren min, som bor i nabohuset, og setter seg helt inntil han. Og da trenger han ikke å synge, men det er liksom bare ... Altså, jeg tror gjennom det [sangen], så har de bygget en veldig, veldig tett og god relasjon, da. For han [bestefaren] har ikke kjeftet og jekka han ned Dét [sangen] er metoden han har brukt, da Så derfor tror jeg det er veldig god relasjonsbygging. Fordi at det har vært en felles positiv opplevelse.

Det er ikke vanskelig å forstå det betydningsfulle ved sangen “Nøtteliten” i dette eksempelet. Det er heller ikke vanskelig å identifisere seg med at det å kunne tilby ro til et barn i konstant bevegelse føles viktig. Denne roen syntes essensiell både for barnet og den voksne. Moren framhever bestefarens metode i dette avsnittet. Han “jekker” ikke barnebarnet “ned”, men bruker seg selv og musikken for å skape en relasjon som tilbyr noe barnet har behov for. I eksempelet synes det som om musikken bidrar både til roen barnet opplever, og til relasjonen som bygges mellom ham og bestefaren. Relasjonen til bestefaren, den bestemte musikken og roen smelter på en måte sammen og assosieres med hverandre. Når barnet har behov for ro, løper han gjerne til bestefaren. I tillegg til selve relasjonen med en annen person, synes roen å være av spesiell betydning i dette eksempelet. Moren fortalte at hun mente sønnen på grunn av dette også kunne finne ro når han hørte på musikk uten bestefaren til stede.

Å *spille* (med) er nok en synlig tilbydelse i datamaterialet når det gjelder barns deltakelse i musikk spilt fra fonogrammer. Ingen av de deltakende barna fikk instrumentalundervisning selv, men noen av dem kunne anvende søsknenes eller barnehagens instrumenter. Et fortolkningsrepertoar som tilsier at de som selv spiller et instrument er de musikalske, er som jeg har vært inne på, en parallell til Campbells påpekning av instrumenter som sterke symboler for musikk og at instrumentalister anses for å være mer ekte musikere enn sangere (2010, s. 241). I datamaterialet trekkes imidlertid ikke skillet like tydelig mellom instrumentalister og sangere som hos Campbell, men når det er snakk om musikalitet konstitueres et skille mellom de som spiller et instrument selv, på et nokså profesjonelt nivå, og de som “bare” har glede av

musikk, også når det gjelder de voksne. Musikalitet konstitueres langt på vei som forbeholdt den første kategorien.

Når det gjelder *lytting* skriver Campbell at dagens barn hører musikk “from dawn to dusk” (2010, s. 241). Dette utsagnet støttes av doktorgradsarbeidets empiri. Campbell påpeker under dette punktet at musikken engasjerer barna i å bevege seg, synge og spille, men at den videre vil påvirke barna på mer subtile måter, ettersom musikkstiler vil feste seg hos dem. Deres stilkunnskaper vil regulere senere musikkbruk og -utøvelse. Noen av eksemplene som er presentert i avhandlingen så langt peker i retning av en form for stilkunnskap. Doktorgradsarbeidets fokus, som ligger mer i retning av musikkens affordanser i lys av hverdagslivssituasjoner, bidrar til å tydeliggjøre kategoriseringer i form av sommermusikk, godnattmusikk, morgenmusikk og så videre. “Sjangrene”, i den grad de beskrives i doktorgradsarbeidet, er dermed mindre orientert mot de tradisjonelle musikalske sjangrene (jf. Dyndahl, 1986; Ruud, 1983) og mer orientert mot musikkens virkning på individene og dens sosiale funksjoner.

Campbell skriver at barna hun har observert og intervjuet sjelden lytter til musikk “in the abstract”, noe hun utdyper ved at mye av musikken de hører er som bakgrunn til tv og video (ibid., 241). I datamaterialet generert som del av dette doktorgradsarbeidet synes det imidlertid som om de deltakende barna nokså ofte hører på musikk uten at det direkte har med fjernsyn og video å gjøre. Likevel er det en multimodal mediekultur dagens barn lever i, og bildene fra fjernsynsskjermen følger ofte med når barna lytter til musikken for seg. Dette vil jeg komme tilbake til nedenfor, i forbindelse med barnas lek med musikken på cd-en *Jul i Blåfjell*. Avhandlingens utforskning av denne leken kan videre ses som en utdyping av det siste punktet Campbell nevner, nemlig å *leke med og gjennom* musikk. Hun nevner klappeleker og -regler og improviserte musikalske uttrykk, som hun setter i sammenheng med “clarification of music’s structures and meanings” (ibid., s. 242). I tillegg til dette, vil jeg i inneværende kapittel vektlegge det å leke med og gjennom musikk som en måte “å være i” musikken på, både fysisk slik Campbell løfter fram (2010, s. 239) og mer i retning av emosjonelle sider ved musikken.

Tidligere i avhandlingen diskuterte jeg forholdet mellom opplevelse og språk (kapittel 5.7). Jeg gjorde også rede for Wetherell og Potters (1992) og Potter og Wetherells (1987) definisjon av fortolkningsrepertoarer (kapittel 1.1 og 1.6). Potter og Wetherell betegner etnometodologi som en subdisiplin i deres arbeid, og beskriver disiplinen som å være

studiet av vanlige menneskers (*ordinary people's*) metoder for “producing and make sense of everyday social life” (ibid., s. 18). På bakgrunn av tidligere forskning på barns bruk av musikk som understreker det kroppslige og ikke-verbale, valgte jeg så å utvide med et multimodalt perspektiv. Campbell (2010) beskriver barns deltakelse i musikk som *Gesamtkunstwerk*. I doktorgradsarbeidet betrakter barns bruk av musikk (i form av hva de gjør til, i og med musikken) som en form for *multimodalt Gesamtkunstwerk* (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 1). Dette innebærer i avhandlingen at fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser oppfattes å kunne identifiseres også i andre modaliteter enn verbalspråket.

Kress skriver:

Multimodality offers choice of modes. Depending on the media involved, there are different possibilities: do you wish to realize meaning as image or as gesture, as moving image or as speech or as ensembles of these? This shows that meaning ‘exists’ only as materialized in mode or as a multimodal ensemble (2009, s. 64).

Mens den multimodale tilgangen som her anvendes utvider fokuset *fra* (kun) verbalspråk til å inkludere andre modaliteter, vil jeg nå på én måte gå motsatt vei igjen. Denne motsatte veien understreker at barns *musicking* (jf. Campbell, 2010; Small, 1998) inkluderer å *snakke om* musikk. Som jeg har sitert tidligere, skriver Frith:

Part of the pleasure of popular culture is talking about it; part of its meaning is this talk, talk which is run through with value judgements. To be engaged with popular culture is to be discriminating, whether judging the merits of a football team's backs or an afternoon soap's plot. ‘Good’ and ‘bad’ or their vernacular versions (‘brilliant’, ‘crap’) are the most frequent terms in everyday cultural conversation (1996a, s. 4).

Barn snakker *om* og *i* musikk En del av samtalene bidro til å organisere handlinger til musikken, for eksempel å fordele roller, noe som er vanlig i barns lek (Mauritzson & Säljö, 2003). Barna anvendte også verbalspråket til å forklare for hverandre hvilke spor på cd-ene de ville høre på. Det ble svært sjelden observert at barna brukte sangenes titler. De viste i stedet ofte til nummeret sangen hadde på cd-platen, og sporene ble da betegnet som for eksempel “ener’n” eller “firer’n”. Dette viser god kjennskap til cd-platens innhold og også at mange av barna kunne tallene. De fleste barna kunne videre selv “skippe” til tallene/sangene de ønsket. Det var tydelig at verbale begreper som “ener’n” og “firer’n” i kontekst av de respektive lyttesituasjonene satte hele assosiasjonsfelter i verk, som inneholdt både hvordan sporet hørtes ut, hvem som eventuelt sang sangen, hva denne artisten eller rollefiguren og musikken innbød til og til

slutt barnas dom over om musikken skulle lyttes til i den bestemte situasjonen. Andre verbaliseringer som satte assosiasjonsfelter i verk på tilsvarende måte var når sporene ble beskrevet ved å vise til personen som synger sangen, ekte eller fiktiv. For eksempel: “Jeg vil høre på Kaptein Sabeltann”. Slike utsagn viste som regel til sanger sunget av selveste Kaptein Sabeltann (Terje Formoe), og syntes samtidig å referere til hele konseptet, bestående for eksempel av Kaptein Sabeltanns kostyme og sverd, hans kamerater, fortellingene om Sabeltann i bokform og filmformat, besøk i Kaptein Sabeltanns verden i Dyreparken i Kristiansand, de følelsesmessige stemningene, Sunniva, Pinky og så videre – kort sagt “alt”! Dette ble tilgjengelig for meg som observatør ved at barna begynte å hoppe og gjøre fektebevegelser allerede før musikken startet og snakket om for eksempel besøk i Dyreparken både før og under at musikken ble spilt (FA; VOM (27.03)).

Barna snakket også om innholdet i konsepter og sanger. Når det gjelder Kaptein Sabeltann snakket de for eksempel om at Sabeltann bare var “på lat” (VOM (27.03)). De kunne også kommentere teksten i sanger, og gjerne dreide dette seg om for barna nærmest sjokkerende tabu-brudd, som for eksempel ved å rope ut med overrasket stemme, etterfulgt av latter: “Tissa! Han sa ‘tissa’!” (VOS (05.02), kapittel 9.3). Det hendte også ofte at barna spurte hverandre eller foreldrene om hva ord og deler av sangtekstene betydde. Noe av det mest interessante var kanskje at barna fortalte hverandre fortellinger fra sine egne liv med utgangspunkt i musikkens stemning og sangtekstenes innhold. Et slikt eksempel var Jennifer som mens hun og to andre barn balanserte gjennom hinderløypa de hadde laget av stoler, bord, dukkesenger og så videre, fortalte de andre med trist stemme at hennes mormor hadde dødd. Musikken de hørte på var cd-en *Jul i Blåfjell*, og fortellingen ble med stor sannsynlighet trigget av musikken, som mens Jennifer snakket var “Tufsa danser”. Leken fortsatte mens hun fortalte og samtalen kan beskrives som flyktig. Da neste spor startet på cd-en, endret stemningen seg med den og Jennifer kniste og lo (FS).

Frith (1996a) nevner begrepene “good” og “bad” som ofte anvendte begreper i samtaler om populærkultur. Dette finner sin parallell i barns bruk av fonogrammer. Det vil si, begrepene “god” og “dårlig” ble ikke anvendt av barna. Begreper på “good”-siden av skalaen var: gøy, morsom, fin, fineste, den elsker jeg og kul. Begreper på “bad”-siden var: kjedelig, (for) høy, teit, rar, bråkete og (for) skummel. Kategoriseringen er gjort ved å se

på hvilke begreper som førte til at barna stoppet musikken eller byttet til et annet spor eller en annen cd. Barnas anvendelse av begrepene kan knyttes til hva musikken “gjør” for brukeren (jf. DeNora, 2000). At en sang er “gøy” refererer mer til barnas emosjonelle relasjon til sangen enn hva begrepet “god” kanskje gjør. Det samme gjelder “fin” og i alle fall “den elsker jeg”. At en sang ble betegnet som kjedelig syntes å bety at det ikke i den bestemte situasjonen var noe å gjøre med eller til den. Den hadde ingen affordanser som det i alle fall i øyeblikket lot seg eller var interessant å realisere for de tilstedeværende barna.

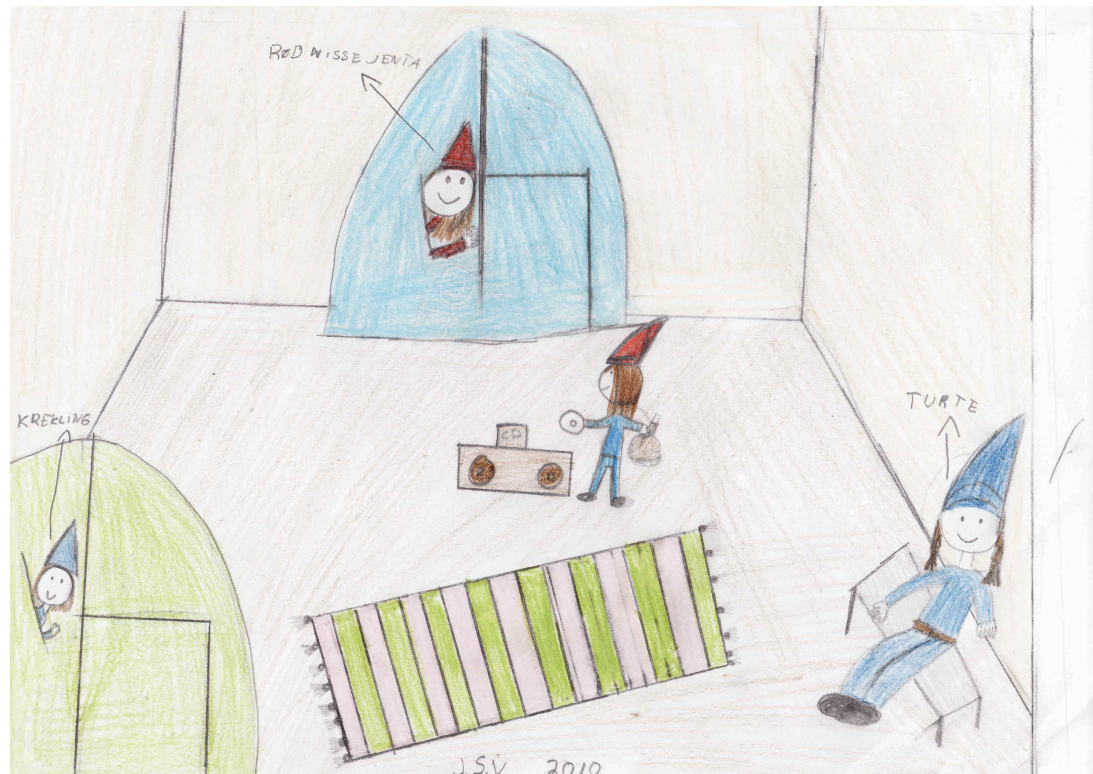
9.2 Å leke Blåfjell

Et av eksemplene fra mitt eget hverdagsliv som var med å stake ut kursen for avhandlingens teoretiske innretning i form av affordansebegrepet, samt doktorgradsarbeidets design, var som tidligere omtalt et 6-årig barns anvendelse av musikk fra barne-tv til å bearbeide livserfaringer (kapittel 6.3.2). Nærmere bestemt dreide det seg om sangen “Tufsa danser” fra NRKs adventskalender *Jul i Blåfjell*. Tilfeldigvis ble den samme serien sendt som julekalender i perioden da jeg gjennomførte observasjoner og intervjuer i forbindelse med doktorgradsarbeidet. Siden jeg tidligere hadde stilt meg spørsmål rundt hvordan barn gjør seg kjent med musikk som den fra Blåfjell-serien, fant jeg det spesielt interessant at et av de rikeste eksemplene på barns bruk av musikk nettopp hadde Blåfjell-cd-en som utgangspunkt. Hendelsen som her presenteres fant sted i barnehage Sol og ble organisert av barna selv. Til stede i situasjonen som beskrives var fire jenter; Mari (5 ½ år), Johanne (5 år), Jennifer (5 år) og Kaja (3 år).

Idet videoopptaket startet var tre av jentene, to femåringer og treåringen, samlet på avdelingens dukkerom. Rommet var omtrent syv kvadratmeter og inneholdt en kiste med utkledningstøy og tepper, en kjøkkenkrok for barn med komfyr, skap og kopper og kar, et bord og stoler i barnestørrelse, samt dukker, dukkeseng og dukkevogn. Cd-spilleren sto på gulvet, ved stikkontakten.

Det er morgen i barnehagen og foreløpig ganske få barn til stede. Johanne, Jennifer og Kaja oppholder seg på dukkerommet og hadde før jeg ankom barnehagen spurt en av assistentene om å få høre på en cd. Assistenten hadde hentet en cd med sanger av Astrid Lindgren fra øverste hylle i avdelingens kjøkkenskap, hvor cd-ene ble oppbevart i en mappe utenfor barnas rekkevidde. Barna hadde plassert stolene utover i rommet, i

en sirkelformasjon som liknet den vanlige ved 'stolleken'. Idet opptaket starter går barna rundt stolene og setter seg så snart musikken på cd-en stopper. Det er en stol til hvert av barna, og de kniser mens de forsøker å finne ut akkurat når de skal sette seg, siden det er glidende overganger mellom musikk og tale på cd-en de spiller. Ganske snart blir de sittende på stolene å lytte til cd-en. Astrid Lindgrens stemme lyder ut i



Tegningens tittel: "Barna som leker Blåfjell"

rommet. Jennifer synes å like cd-en. Hun sitter på en av stolene nærmest cd-spilleren og nynner med på sangene. Ansiktet hennes røper at hun også lytter til fortellingen. Johanne er derimot tydelig utålmodig. Hun argumenterer med at det er vanskelig å forstå hva som fortelles, fordi det er på et annet språk. Dessuten vil hun heller ha musikk enn fortelling. Fortellinger er kjedelige, forklarer hun Jennifer. Jennifer går etter hvert for å hente en annen cd, og fra denne hører de sangen 'Hvis dine ører henger ned', før de hører Mari i garderoben. Hun har med seg det barna beskriver som 'Blåfjell-cd-en'.

Mari kommer inn og i løpet av et par tre minutter er dukkerommet forvandlet til tre ulike steder fra tv-serien. Det første stedet er Blåværshulen, hvor seriens hovedperson, blånissejenta Turte, bor sammen med Blåmor, Blåfar og brødrene Tvilling og Krekling. Blåværshulen lager barna av to stoler som stilles helt inntil hverandre, med ryggen mot den ene av rommets vegger. Kvisthulen er det andre stedet. I Kvisthulen oppbevarer blånissene kvistene som holder sengene varme, men hulen ble også brukt av den eldgamle blånissen Erke, da han gjemte Rødnissejenta. Erke hadde funnet henne forkommen ute i snøen, og reddet henne ved å ta henne inn i fjellet, selv om dette strider mot de eldgamle blånissereglene. Mari lager Kvisthulen ved å legge et teppe over lekebordet, slik at det dannes vegger fra bordplaten og ned til gulvet. Mens disse to stedene var relativt enkle å forstå, var det tredje stedet barna laget mer utfordrende

for meg som observatør: En stol ble stilt en knapp halvmeter fra veggen, Kaja satte seg på gulvet bak den og Mari dekket både Kaja og stolen med tepper. Dette var vanskelig å få til, og teppene falt ned flere ganger. De to barna kniste og lo mens de arbeidet, og til slutt syntes de å være fornøyde. For meg som observatør var det imidlertid fortsatt uklart hva dette tredje stedet forestilte.

Måten og tempoet rommet ble gjort om til Blåfjell på, konstituerer en forståelse av at barna hadde lekt denne leken tidligere. De behøvde ikke planlegge eller diskutere hvordan de skulle gjøre om rommet. Dette inntrykket ble forsterket av at barna umiddelbart inntok ulike roller fra serien. Jennifer satte seg på de to stolene som utgjorde Blåværshulen, og erklærte samtidig verbalt at hun var Turte. Johanne krabbet inn i Kvisthulen og inntok rollen som Rødnissejenta. Dette skjedde mens Mari bredte tepper over stolen og Kaja som satt bak den. Da Mari var ferdig med dette, fortsatte hun i en rolle som kan beskrives som regissør, selv om hun i løpet av sekvensen forsøkte å forhandle seg fram til at det kunne være to Turter eller to Rødnissejenter. Dette ble bestemt avvist av henholdsvis Jennifer og Johanne. Utover i leken forklarte Mari de andre hva de skulle gjøre, knyttet til de respektive sporene på cd-en, og ordnet tepper som falt ned underveis i leken. Hun refererte eksplisitt til tv-serien gjennom å forklare hva som ble gjort av de ulike karakterene til de forskjellige sangene. Hun var videre med og danset sammen med Turte, og det kan beskrives som om hun inntok en slags deltakende instruktørrolle gjennom å danse, mens hun forklarte. Det så ut til at både Jennifer/Turte og de andre to kunne serien godt fra før, og Maris instruksjoner fungerte som påminnelser. Regissøren inntok innimellom ulike roller underveis i leken, for eksempel rollen som Mamsen, den ene av seriens søppeltømmere. Dette var imidlertid en mindre rolle, og hun vendte stadig tilbake til å være regissør, instruktør og scenearbeider.

Slik leken utfoldet seg for meg som observatør, dreide den seg nærmest utelukkende om Turte og regissøren. Til sangen 'Mamsen og lille gutt' kommenterte Jennifer at 'dem fører bilen når dem synger den der', med tydelig referanse til tv-serien. Mari beveget hendene som om hun skulle styre en bil, mens hun gikk rundt i rommet og sang. Til 'Strømpestrikkestrofe' beveget Turte hendene som om hun kardedet ull og strikket, slik teksten forteller. Mens hun gjorde dette satt hun i Blåværshulen, slik Turte gjorde i fjernsynsserien. Under sangen 'Blånissekveld' snakket de om at de ikke har lyst til å leke Blåfjell i utetiden denne gangen. Jennifer vil heller leke 'Fiffi'. Når sangen 'Låne og gi no' tilbake' spilles, forklarer Mari til Johanne at nå må hun være ute av Kvisthulen, fordi det er slik i tv-serien. Jennifer/Turte danser rundt seg selv gjentatte ganger til sangen med teksten '*rundt og rundt, rundt og rundt, rundt og rundt og rundt går det*'. Senere i sekvensen hører de på 'Vesle rare bygdunge' og Jennifer og Mari sier sammen at nå må Jennifer/Turte gå ut. I fjernsynsserien er sangen knyttet til at Turte finner bygdeungene, Martha og Mikkel, i en snøhule utenfor Blåfjell. Under 'Skremmesang' viser både Jennifer/Turte og Mari musikkens stigning med kroppen, og ender i et hopp med armer og ben ut til sidene når stigningen både i melodiføring og volum ender med et 'bøh!' i teksten. De ler når de treffer riktig sted i musikken med hoppene. Da sangen om Rødnissejenta, 'Hvis du og jeg blir venner', lød fra cd-spillere, danset Jennifer/Turte med Johanne/Rødnissejenta, som kom ut av hulen under denne sangen, for så å forsvinne sammen med henne inn i Kvisthulen igjen når sangen var ferdig.

Det som kanskje forundret meg mest som observatør i denne situasjonen, var treåringen. Hun satt hele tiden bak stolen og teppene. Av og til kikket hun ut gjennom en sprekk mellom to tepper, og jeg oppfattet ansiktet som lekende og forventningsfullt. Hun smilte og kniste, men syntes ikke egentlig å delta i leken. Av samtalene barna i mellom forsto jeg etter hvert at Kaja var Krekling, Turtes yngre bror, som blir født i en av seriens første episoder. Til slutt valgte jeg å spørre henne om hvor hun var og det

viste seg at stolen med teppene over var Blåmors mage. Kaja/Krekling satt der og ventet på å bli født.

Drøye ti minutter ut i Blåfjellek-sekvensen ble sangen 'Blågutten' spilt. Da vendte de andre barna oppmerksomheten mot Kaja/Krekling og uttrykte verbalt, gjennom vektlegginger i sangteksten og gjennom blikk, positur og gester at de gledet seg til å møte den vesle Blågutten, slik blånissefamilien gjør i tv-serien. Kaja/Krekling kryper ut av Blåmors mage, og bortover mot Jennifer/Turte. Av barnas samtaler dem i mellom forstår jeg videre at Kaja/Krekling skal forsøke å bryte seg inn i Kvisthulen. Hun krabber mot inngangen til hulen, hvor Jennifer/Turte forsøker å stoppe henne, men er uheldig og Kaja/Krekling slår pannen i gulvet. 'Ikke så hardt da', utbryter Mari, mens Kaja/Krekling begynner å gråte. Etter dette krabber hun tilbake til Blåmors mage, og flere ganger i løpet av de resterende ti minuttene av sekvensen sier hun gjentatte ganger: 'Jeg er Krekling og jeg vil aldri komme ut.' Det hjelper ikke at Jennifer/Turte forsøker å si med trist stemme: 'Aldri kommer Krekling. I dag skulle han jo komme' (VOS (15.01), 00.26.00-00.47.30).

I det følgende vil jeg gå nærmere inn i eksempelet som her er gjengitt ved å beskrive musikkens affordanser, som kan være relevante også for liknende eksempler på barns musikkbruk. Som i øvrige deler av avhandlingen anvendes utsagn fra intervjuer og observasjoner som verktøy i denne utforskningen. For å belyse hva musikken gjør eller tilbyr i Blåfjelleken, synes det videre fruktbart å anvende teoretiske perspektiver hentet fra Campbell (2010), DeNora (2000), Ruud (1997), Guss (2001) og Böhme (1995, 2006, 2010). De teoretiske perspektivene både trigges av det empiriske materialet og setter materialet i bevegelse, jf. avhandlingens abduktive innretning (kapittel 6.3.3).

9.2.1 Musikken på cd som manus

I kapittel 7 tok jeg for meg tilstedeværende persistente artefakter i barns musikalske hverdagsliv. Her var jeg inne på at artefaktene har innskrevet i seg et *script* for handling. Den klingende musikken kan regnes som en umiddelbar (*instantaneous*) artefakt, som er flyktig siden lyden forsvinner, men som likevel er mindre tilfeldig enn lyden av en kvinnes høyhælte sko mot brostein (jf. Posner, 1989). Den klingende musikken synes for barna i eksempelet beskrevet ovenfor nærmest å ha innskrevet handlinger i seg, og tilbyr dermed et slags *script* (Oudshorn et al., 2004). I intervjuet i barnehage Sol ble begrepet "manus" anvendt av de ansatte, for å forklare musikkens funksjon i Blåfjelleken.¹⁰⁴ Det syntes som om cd-ens spor tilbød både et manus for leken i videre

¹⁰⁴ Av hensyn til konfidensialitet valgte jeg ikke å spille videoutdrag av barnas musikkbruk for de ansatte i barnehagene (jf. kapittel 6.4.5). De hadde imidlertid observert liknende lek som den beskrevet ovenfor.

forstand, hvor hele cd-en til sammen ga leken retning og innhold, samtidig som hvert av sporene ga mer detaljerte manus innenfor det store.

I intervju gjennomført med de fire barna viste jeg opptaket av Blåfjelleken (IBS). På spørsmål om de kunne leke Blåfjell uten cd-en, svarte de at det gikk an, for eksempel ute på barnehagens lekeplass som de også refererte til i hendelsen gjengitt ovenfor, men da visste de ikke når de skulle gjøre de forskjellige tingene, forklarte barna. Jeg henvendte meg til Johanne som hadde hatt rollen som Rødnissejenta og kommenterte interessert og oppfordrende at hun lå under bordet veldig lenge. Johanne lo og bekreftet. Da jeg spurte hvorfor, svarte hun at det er jo sånn det er på cd-en. Mari supplerte og sammen kom de fram til at det er jo det som er å leke "ordentlig Blåfjell!"

De ansatte ved avdelingen bekreftet i intervju at barna lekte Blåfjell både inne og ute. Uteleken uten cd tilbød større bruk av fantasi, i og med at en da ikke behøvde å holde seg så strengt til "manuset". De ansatte observerte at barna fant på flere karakterer, steder og situasjoner selv når de lekte ute. Ulempen med uteleken var imidlertid at den ofte endte med å sprike i for mange retninger og at den dermed til slutt falt fra hverandre. I utelek hadde barna dessuten mindre mulighet til å skjerme seg fra andre barn, noe de voksne mente at av og til medførte for mange innspill til å kunne samordnes i én lek. De voksne oppfattet at *soundtracket* til tv-serien på cd bidro til å redusere antallet muligheter på en positiv måte, og bidro til å holde leken sammen (IAS).

9.2.2 Tv-serien som felles referanse

Underveis i Blåfjelleken viste barna både verbalt og kroppslig til tv-serien *Jul i Blåfjell*. Den fungerte som en felles referanse for barna. Det er ikke her rom for en inngående analyse av tv-serien, men det synes likevel nødvendig å påpeke at barnas forståelse av musikken syntes å henge nært sammen med minner fra serien. Denne oppfatningen ble støttet av de ansatte i barnehagen. Musikken følger temaene som tas opp, og hver episode har en sekvens hvor seriens karakterer synger, spiller og av og til også danser. De ansatte mente tv-serien og musikken vekket gjensidig interesse for hverandre. Førskolelæreren og den ene av assistentene forklarer:

Førskolelærer: Den [tv-serien] gikk over tid. Det var noe ungene gledet seg til hjemme hver dag i tre uker ... tre og en halv uke og ... Det var noe av det samme, men noe nytt hver dag. Det fikk tid til å 'sette seg' hos dem, og ... Det tror jeg er ... noen ganger så har vi voksne lett for å bytte mye, mens barn kanskje trenger ...

Assistent: Liker å gjenta.

Førskolelærer: Å gjenta, ja. Å bli skikkelig kjent med det. Så hadde de denne teksten og musikken i seg. Ved å ta med teksten og musikken inn [til barnehagen], så kunne de ta det med i dagen sin her også, og hjemme og sikkert. Altså, de kunne bruke det gjennom hele dagen (IAS, s. 9-10).

Fjernsynsserien tar opp flere store temaer som liv, død, vennskap og å ta vare på jorda og hverandre uavhengig av (lue)farge. Musikken er stemningsfull og serien virker engasjerende på barna, samtidig som den vekker et spekter av følelser: Det er skummelt når blånissebarna sitter fast i snøen og strever for å komme seg inn i fjellet før det lukker seg. Når de likevel greier det, og dermed unngår å forsvinne i løse lufta, blir en som seer lettet. Det er trist at Erke har mistet Tufsa si, men den vakre og kloke dronning Fjellroses trøstende og forklarende ord hjelper mot forvirringen og sorgen. Turte og resten av blånissefamilien gleder seg til Krekling, den lille blågutten, skal bli født. Samtidig er det noe mystisk med både Erke og Kvisthulen, hvor det viser seg at Rødnissejenta – en ukjent og dermed fryktet skapning – er gjemt. Mamsen og Lillegutt er seriens komiske element, men søpla de tømmer i Blåfjell vekker forskrekkelse og frustrasjon, både hos bygdefolk, blånisser og tv-seere.

I leken presenterte barna et utvalg av tematikker som tas opp i serien. Den mest framtreddende var kanskje temaet fødsel, selv om denne var uklar for meg som observatør til å begynne med. Det å gjemme seg, det forbudte, vennskap, det komiske og det å danse og strikke strømper var temaer som de voksne løftet fram og som i tillegg ble konstituert gjennom barnas handlinger. Gjennom å kjenne fortellingene rundt de respektive sporene på *soundtracket* kan en anta at følelser barna har hatt mens de har sett de ulike episodene vil være kodet inn i musikken (jf. DeNora, 2000), og når barna senere lytter til sangene, kan det sammenliknes med å åpne en beholder (*container*), og følelsene strømmer på nytt, slik jeg har beskrevet tidligere (kapittel 4.2.4). Barna som leker sammen i eksempelet ovenfor, som alle kjenner tv-serien, vil dermed oppleve noe av det samme når de hører sangene, som da de så episodene på tv. Denne måten å *gjøre* og oppleve sangene på, vil ikke være like innlysende for en som ikke har sett tv-serien, noe de ansatte i barnehagen nevnte (IAS). Dette betydde imidlertid ikke at barna alltid var enige om hva som skulle foregå i leken, og sannsynligvis heller ikke at tilsvarende følelser alltid oppsto hos hver enkelt av dem. En konsekvens av nødvendigheten av en slik felles referanseramme, var at noen barn ble ekskludert fra leken. Når barna diskuterte med hverandre i planlegging av lek, hendte det de begrunnet det at en ikke fikk være med, med at han/hun ikke "kunne Blåfjell" (FS, se også kapittel 6.3.7).

9.2.3 Musikkens atmosfære som akustisk møblering

I en sekvens av intervjuet med de ansatte i barnehage Sol utdypes musikkens affordanser i barnas Blåfjellek i retning av musikkens stemning:

Førskolelærer: Jeg tenker at musikken hadde mye å si i denne historien [fortellingen om Blåfjell] fordi de [barna] fulgte jo sangene, og det er mye sanger og ikke så mye ... Ja, veldig mye sanger. Men det er mye innhold i sangene, og de fulgte jo hele tiden ... den cd-en og rekkefølgen og ... Den la jo regien for leken. ... Den har en fengende musikk og mye glede i seg. Jeg tror, jeg tenker at musikken hadde mye å si.

Assistent 1: Det vet man jo selv, altså, musikk har jo mye å si for eksempel for det man ser på tv, det ... Det har og egentlig alt å si det.

Ingeborg: Hvordan da, tenker du?

Assistent 1: Jammen, det har noe med stemninger å gjøre. Det er litt sånn spor ut [av samtalen], men jeg satt og så en film med datteren min, også tenkte jeg at dette her var litt skummelt, men så sa hun at det er jo musikken som gjør det, mamma, for tenk hvis de hadde spilt den eller den eller den sangen ... Det er den skumle musikken, eller den derre skremmende ... som setter deg i en stemning. Så hvis de hadde bytta og spilt noe annet, så hadde det vært ... Så det er klart at den musikken de spiller i Blåfjell setter deg jo, [utydelig] har jo satt inn i hver scene for å gi deg en trist stemning eller en glad stemning, eller altså ... Det setter deg jo, det er jo det som gjør at du får de følelsene du gjør når du ser det, da. Og når de har sett serien også, så kjenner de igjen den musikken og det sporet og det sporet, da vet de jo hva som skjer.

Assistent 2: Det gjør det jo med oss og det, når vi hører all musikk.

Assistent 1 [bekreftende, ivrig]: Ja, ja, ja, ja, ja.

Assistent 2: Trist musikk eller glad musikk, så blir du blir jo påvirket av det

Assistent 1: Veldig!

Assistent 2: Vi gjør det.

....

Assistent 1: Jeg tror det påvirker følelsene våre veldig, sånn musikk. Og det gjør det selvfølgelig med barna også. Kanskje enda mer med barna, for de er mer åpne for det meste, egentlig (IAS, s. 8- 9).

Et fortolkningsrepertoar i retning av musikk som stemningsskapende konstitueres i denne samtalen. Det gjør også et repertoar knyttet til at musikken og dens stemninger er noe som "setter seg", dersom en får holde på med det samme over tid, og noe en kan bære med seg. Ved å spille musikk kan en skape stemninger. De ansatte anvender senere i intervjuet ordet atmosfære for å beskrive dette, og kan forstås i retning av at de oppfatter en atmosfære som å stråle (*radiate*) ut fra musikken (jf. Böhme, 2006). Böhmes intensjon er å utvikle det hverdagslige begrepet "atmosfære" til et estetisk konsept. I den forbindelse skriver han: "In studying atmospheres, it is a question of how we feel in surroundings of a particular quality, that is, how we sense these qualities in our own disposition" (ibid., s. 7). De voksnes oppfatning og konstituering av barnas musikkbruk i Blåfjelleken tok utgangspunkt i at musikken skapte en riktig atmosfære for leken. Ved å bruke musikken "ble det" Blåfjell (IAS). Böhme (1995) anvender uttrykket "akustische Möblierung", altså akustisk møblering. En kan dermed forstå barnas bruk av

Blåfjellmusikken som en måte å møblere rommet akustisk på, i tillegg til møblering i form av å la tilstedeværende møbler og tepper konstituere ulike steder inne i fjellet og deres atmosfære.

Böhme påpeker at når mennesker oppholder seg på steder som de opplever at utstråler en mer eller mindre bestemt atmosfære, vil de påvirkes av dette, og menneskene vil begynne å oppføre seg i tråd med atmosfæren de føler finnes på stedet. På denne måten vil de i sin tur bidra til å opprettholde den bestemte atmosfæren. Om man låner denne innsikten og beskriver den i et affordansperspektiv, kombinert med et performativt perspektiv, vil man kunne si at musikken oppleves å utstråle en atmosfære for barna som er til stede, både fordi musikken er som den er strukturelt sett (jf. intervjuet med Heddas mor (HIM 008), se kapittel 8.4.4), og fordi barna har tv-serien som en del av sin forforståelse eller *disposition* (jf. Böhme, 2006, se ovenfor). Når de lytter til musikken som en del av Blåfjelleken, befinner de seg i en felles situasjon, hvor målet er å leke “ordentlig Blåfjell” (IBS). Med Böhme kan en forstå måtene barna oppfører seg på som å bidra til den atmosfæren de opplever at musikken utstråler. I lekesituasjonen legges samtidig noe til, ved fellesskapet, humoren og gleden som konstitueres barna imellom. Musikkens mening som konstitueres i leken vil i dette perspektivet være en sammenveving av barnas tidligere konstitueringer av mening knyttet til musikken og det som oppleves som meningsfullt i øyeblikket.

9.2.4 Å være i musikken

Når barna i Blåfjelleken inntar rollen som en av karakterene fra tv-serien, deltar de samtidig i musikk komponert for å understøtte og illustrere de respektive rollefigurens indre, så vel som situasjonsbetingede emosjonelle tilstand. Dette kan beskrives som en måte å lytte til musikk fra “innsiden”. Barna inntar i leken en lytterrolle hvor musikken de lytter til handler om dem selv og *er* dem. På denne måten blir musikken et emosjonelt prøverom (jf. Ruud, 1997), hvor følelser kan testes ut på en måte som ikke er “på ordentlig” (i betydningen at barna ikke selv kjører søppelbil og uvitende og glade tømmer søpla i Blåfjell, for så å få sin straff), samtidig som det er “på ekte” (den glade følelsen som likner Mamsen og Lillegutts følelser kommer til uttrykk i barnas ansikter). Å innta en rolle fra tv-serien i Blåfjelleken kan dermed forstås som en særlig nær måte å lytte til musikken på, hvor musikken i høy grad angår barnet. I tillegg til akustisk møblering av rommet (jf. Böhme, 1995), som skaper en generell Blåfjell-stemning, kan

barnas musikkbruk beskrives som *akustisk påkledning* og musikken som et *akustisk kostyme*. Barna brukte ikke kostymer i form av klær i Blåfjelleken, men ved å “ta på seg” musikken endret barna væremåte i tråd med rollen de hadde inntatt. Musikken var likevel ikke en markør, nærmest klistret utenpå. Rollen kan heller beskrives som en måte å *leve* musikken på (jf. Frith, 1996b). Å forholde seg til musikken kan dermed betraktes som en måte for å innta, utdype forståelsen av, og konstituere den aktuelle rollen og tematikken. Samtidig “forstås” musikken.

Regissør-rollens affordanser er interessante i denne sammenhengen. På noen måter kan det synes som om Mari ikke kommer helt inn i leken, selv om hun har en viktig rolle i utformingen av den. Eierskapet til den konkrete cd-platen gir henne en form for status i gruppen, samtidig som regissør-rollen ikke på samme måte som de andre rollene innbyr til å oppleve musikken innenfra, som beskrevet ovenfor. Som regissør ser det ut til at hun “vet” at de respektive karakterenes emosjonelle spekter tilhører de andre barna, som har tatt de ulike rollene, og hun må ikke gå for langt inn i disse. I rollen som Mamsen slipper hun seg løs, men når hun danser sammen med Turte – og kanskje i hemmelighet også har inntatt en rolle som Turte nummer to – er hun mer reservert og overlater plassen til Jennifer. I denne utenfor-rollen, som en regissør gjerne har sammenliknet med skuespillerne, kan hun beskrives som en *outside spectator* (Guss, 2001, s. 273), samtidig som hun innimellom oppfattes som en (*inside*) *form maker*. Guss skriver om dramatisk lek at “the field of aesthetics has developed out of a philosophical concern with how we are seized sensorily by form such that it gains significance for us” (ibid., s. 272). Hun beskriver formmakerens opplevelse av å bli fanget estetisk sett fra innsiden av en kollektiv formgivningsprosess som annerledes enn tilskuerens opplevelse av et kunstverk (ibid., s. 273). Om man for et øyeblikk betrakter barnas lek i de respektive rollene som en formgivende prosess, kan regissøren i alle fall delvis oppfattes som tilskuer til dette barnekulturelle kunstverket. Gjennom hele sekvensen framstår Mari som mindre grepet og mindre *i* leken, selv om hun hele tiden deltar. Det er også Mari som etter hvert spør de andre om de skal leke noe annet, og hun som til slutt foreslår en annen lek, som de andre etter litt diskusjon blir med på.

9.2.5 Soundtrack til gjemsel?

Mange voksne kan gjenkalle den kilende følelsen i magen som gjerne følger med når en leker gjemsel og er den som sitter skjult, samtidig som en hører noen lete etter en. Kajas

deltakelse i Blåfjelleken kan forstås å dreie seg om noe av det samme. DeNora (2000) skriver at musikk blant annet kan forandre vår opplevelse av tid. For eksempel kan “ventetid” ved hjelp av musikk forandres fra kjedelig til givende. En kan tenke seg at musikken som ble spilt før fødselsøyeblikket i leken hadde en slik funksjon for Kaja, altså at musikken som ble spilt underveis gjorde ventetiden i Blåmors mage hyggelig, og at hun dermed holdt ut til hun skulle utøve sin rolles høydepunkt.

En annen og kanskje parallell forståelse kan være at Kaja, i likhet med slik det ble uttrykt i intervjuet med barna i barnehage Sol (IBS), føler at det er dette som er å leke “ordentlig Blåfjell”. Gjennom å kjenne fortellingen fra tv-serien, sannsynligvis også gjennom å ha lekt den tidligere, vet hun at etter noen sanger skal hun i rollen som Krekling bli født. For blånissene er dette en gledelig hendelse, som både nissene og barna i leken venter på i stor spenning. Kaja er derfor den de andre barna venter på og som skal få lov til å spille ut denne delen av fortellingen, med de andres oppmerksomhet rettet mot seg. På bakgrunn av ansiktsuttrykkene og bevegelsene hennes når hun innimellom kikker frem fra Blåmors mage under teppene, synes hun å oppleve en sitrende, gledesfylt forventning, mens hun venter. Hennes framtoning leder til en forståelse av Kreklings rolle i Blåfjelleken som en avansert form for gjemsel, hvor sangenes rekkefølge på innspillingen og deres utstrekning i tid skaper tidsrommet fra man gjemmer seg til man blir “funnet”.

9.2.6 Blåfjellmusikken som lekbar

Et begrep som oppsto under intervjuet med de ansatte ved barnehage Sol var en beskrivelse av musikk som “lekbar”. I dette lå at musikken og Blåfjell-konseptet som helhet hadde noen kvaliteter ved seg som gjorde det enkelt for barna å bruke musikken som ramme og utgangspunkt for lek. Blåfjellek var observert av de ansatte i barnehagen mot slutten av mai måned, og dette varige engasjementet var de voksne overrasket over. Komponentene som ble oppfattet å gjøre Blåfjellmusikken særlig lekbar var for det første tv-serien og cd-platens affordanser i form av ulike typer roller. Noen av karakterene er svært synlige, mens andre nærmest ikke sier noe i det hele tatt. Dette ble av de voksne oppfattet som en fordel med hensyn til lekbarhet, fordi det ga brede muligheter for identifikasjon og dermed mulighet til å inkludere mange ulike barn i leken. Så å si alle kunne finne en rolle de følte seg komfortable i, mente de.

Karakterenes dybde og rikhet var videre noe som ble løftet fram, og kombinert med temaenes relevans for barna, ble dette forstått som en av hovedårsakene til deres umiddelbare og vedvarende engasjement. Som jeg var inne på, ble seriens temaer som fødsel, hemmeligheter, det forbudte og å gjemme seg oppfattet som fascinerende for barn. I tillegg understreket de voksne at tv-serien var vakkert laget og at den først og fremst tilbød å kjenne på gode følelser, men også dilemmaer og følelser i retning av sorg. Dette vevd inn i musikkens stemninger tilbød barna senere å oppleve temaene og følelsene på eget initiativ og på måter som følt relevante for dem. At serien blir vist på fjernsyn nettopp i adventstiden, en tid som av mange forbindes med kos og forventning, kunne bidra til at gode følelser og stemninger kodes inn i og forbindes med musikken (jf. DeNora, 2000), var et siste aspekt de nevnte.

9.3 Den rabulistiske leken og musikkens affordanser

En annen situasjon hentet fra avhandlingens datamateriale som kan forstås både som “å leke” med eller gjennom musikk og “å høre” på musikk, er tre-fire gutters bruk av en cd med Trond Viggo Torgersen. Dette eksempelet er også hentet fra barnehage Sol. Dersom en fra et utenforstående voksenperspektiv tenker seg et kontinuum mellom lineær, ordnet, relativt enkelt forståelig lek i den ene enden, mot lek som framstår som fragmentert, kaotisk og vanskelig å begrepsfeste i den andre, ligger dette eksempelet langt mot sistnevnte. For meg som observatør gjorde lekens raske skifter og generelt høye tempo og lydvolum at det var vanskelig å avgjøre hvilke elementer i leken jeg skulle gripe fatt i i en analyse. På tross av at denne leksituasjonen varte i ca. 39 minutter, hadde jeg som observatør en følelse av at barna aldri kom helt i gang. Barna derimot syntes å finne det de gjorde meningsfullt, selv om de innimellom kranglet litt, før de kom videre i leken.

Maria Øksnes (2010) skriver i barnehagepedagogisk sammenheng at en rasjonalisering av leken har tjent som støtte for “tendensen til å forklare lekens fortrefelighet som bidragsyter til barns læring og utvikling” (ibid., s. 195). Lekforskningen har ifølge Øksnes vært mest opptatt av “å forklare hvordan vi kan anvende lekens tilsynelatende potensial i kultivering eller læringsøyemed” (ibid.). Det dionysiske forsvinner fra pedagogens blikk, som Bjørkvold har påpekt innenfor musikkpedagogikken (Bjørkvold 1980, 2005). Øksnes introduserer Bakhtins tanker om lek som en alternativ diskurs,

som forstås som mer livsbejaende. Med Gadamer (2007) løfter hun fram at leken er noe som bare skjer, noe vi ikke kan kontrollere og som ikke gir noen instrumentell gevinst. Leken er en hit-og-dit-bevegelse, som er uten anstrengelse, skriver Gadamer (2007). Leken “tar over” og “leker oss”.¹⁰⁵ Dette blikket innebærer at barns lek ikke gjør at de blir som oss voksne, men at barna føres inn i en feststemt atmosfære “der barn glemmer tid og sted” (Øksnes, 2010, s. 200). Kanskje er denne forestillingen om barns lek også noe romantiserende, slik Øksnes kritiserer tidligere psykologiske studier for å være. Likevel tilbys her en diskurs om lek som kan hjelpe til å kaste lys over følgende eksempel:

Fire gutter, Emil (4 år), Peder (4 ½ år), Håkon (4 år) og Andreas (4 år) er i barnehage Sols dukkerom. Døren ut til garderoben ved siden av er lukket. Fra cd-spilleren høres Trond Viggo som synger låten ‘Tenke sjæl’.¹⁰⁶ Spilleren står på gulvet ved stikkkontakten. To stoler som hører til lekebordet er trukket fram og står ved siden av hverandre midt i rommet. Emil og Peder sitter på stolene, mens Håkon og Andreas står foran dem, med ansiktet vendt mot dem. Alle fire ser på hverandre. Emil holder øreproppene på noe som ser ut som et ekte stetoskop i ørene. Håkon roper inn i det, i den andre enden. Guttene ler høyt. Samtidig går døren opp og en voksen kommer inn i rommet. Det er en av assistentene. Guttene vender seg mot døra, og det ville i bevegelsene deres forsvinner. ‘Dere, vet dere hva?’ sier assistenten med streng stemme. ‘Vi hører dere langt inn der [*peker mot det største oppholdsrommet, som ligger innenfor garderoben rett utenfor dukkerommet*], så dere behøver ikke ha det så høyt [*hun bøyer seg ned og stiller ned volumet på cd-spilleren*].’¹⁰⁷

Assistenten går ut igjen og lukker døren. Barna vender igjen oppmerksomheten mot stetoskopet. Kroppene beveger seg på den mer intense og hurtige måten som før den voksne kom inn. Emil har fortsatt øreproppene, men nå er det Peder som roper inn i den andre enden av stetoskopet. Ropet er et dypt brøl. Det etterfølges av latter og Andreas’ knising. Håkon har begynt å vandre fram og tilbake foran stolene mens han lager svært høyfrekvente pipelyder med munnen. Det skjærer i ørene. Han har et fornøyd ansiktsuttrykk. Plutselig stopper han opp og tar stetoskopet ut av Emils ører.

¹⁰⁵ Som nevnt er det flere stemmer i den nordiske barnekulturforskningen som knytter lek til det estetiske (se for eksempel Mouritsen (1996) og Guss (2001)). Beskrivelser av det estetiske og leken likner hverandre. Øksnes (2010) knytter i tillegg lek til Csikszentmihalyis flytbegrep, forstått som “en tilstand der handlinger foregår ut fra en logikk som innebærer at vi føler at vi har kontroll over det vi gjør” og “det punktet der deltakerne lever ut sine optimale evner” (Øksnes, 2010, s. 187). Øksnes gjør videre følgende oppsummering: “Leken er en form for forvandling hvor den lekendes identitet ikke lenger består. Det som eksisterer er ikke lenger den lekende, men det de leker” (ibid., s. 190). Dette er interessant fordi det kobler det (tilsynelatende) ikke-instrumentelle med den lekendes evner. Å si at leken ikke har noen instrumentell gevinst er kanskje å ta for hardt i. Det kan den ha, men likevel opphører gjerne leken å være lek i Gadamers forstand, altså som noe som oppsluker den lekende, dersom man fokuserer på den instrumentelle verdien overfor den lekende. Det vil være interessant å se nærmere på hva som må kunne og hva som oppleves som “optimale evner” i et barneperspektiv. Utover det som allerede er nevnt vedrørende barnekulturell kompetanse i forbindelse med barnas Blåfjellek, vil jeg ikke utforske dette perspektivet videre her, siden dette faller utenfor avhandlingens rammer.

¹⁰⁶ Sangene som lyttes til i dette eksempelet finnes på cd-en Trond Viggos beste fra 1997.

¹⁰⁷ Det understrekes at assistenten ikke framstår som verken spesielt streng eller med liten tanke for barnas behov. Hennes reaksjon kan derimot oppfattes som svært normal i situasjonen som her beskrives.

‘Nå er det min tur!’ erklærer han med bestemt, intens og nokså høyfrekvent stemme. Andreas tar tak i stetoskopet, løfter det opp til munnen og roper inn i det, før Håkon har fått det på. Andreas’ brøl er lysere, men likevel svært sterkt og skingrende. Emil tar stetoskopet tilbake, etterfulgt av Håkons irriterte og lett survete stemme: ‘Jeg vil rope!’ Emil svarer hektisk, men bestemt: ‘Jeg vil rope. Etter meg får du rope.’

....

Håkon får stetoskopet og putter den ene delen inn i øret. Emil hyler høyt inn i den andre enden. Andreas spruter ut i latter og holder seg for munnen. Peder holder seg for ørene. Andreas fortsetter å le og kaster seg mot de to sittende guttene (Emil og Peder), slik at han nærmest faller oppå dem. Alle ler. Han får stetoskopdelen med ørepropper av Emil. Emil tar tak i den andre enden: ‘Nå er det min tur!’, sier han før han vræler inn i stetoskopet. Guttestemmene blander seg på dette punktet og jeg kan skjelve utsagn som ‘Hvor lenge er det min tur?’ og ‘Når er det min tur til å rope?’. Setningene blander seg med høye skrik i nokså rask rekkefølge og stemningen fortettes. Peder roper: ‘Nei, ikke skrik! Jeg får vondt i øra.’ Han holder seg for ørene. Håkon holder seg også for ørene nå, men han holder samtidig i en blå plasttallerken og en lekegulost, som han har plukket opp fra lekekjøkkenet. Emil og Andreas fortsetter å skrike. ‘Jeg får vondt i øret, jeg får vondt i øret’, gjentar Peder med høy, skjærende og irritert stemme.

Døra går opp og den voksne kommer inn på nytt. ‘Skal jeg ... skal jeg bare skru av musikken?’, spør hun strengt. Peder rister kraftig på hodet. Den voksne fortsetter: ‘Hvem er det som hyler sånn her inne?’ Deretter blander den voksnes stemme seg med et virvar av barnestemmer. Jeg greier å skille ut en ivrig barnestemme, som forsøker å forklare for den voksne: ‘Det er gøy!’ Barnestemmene stilner og den voksnes stemme blir tydelig: ‘Jammen, når jeg kommer og skrur ned, så skal ikke dere skru opp igjen.’ Hun bøyer seg ned mot cd-spilleren. Håkon begynner å vandre frem og tilbake i rommet igjen, mens han lager de samme lyse pipelydene som tidligere. Han piper mens han lener seg mot Emil, en gest som likner en invitasjon. Emil responderer med å vri på kroppen og bevege seg med hurtige, energiske bevegelser mens han sitter. Han kaster seg mot Håkon, mens han lager et lite brøl. De begynner å lekeslåss nokså forsiktig, mens de forsvinner ut av bildet et lite øyeblikk. De kommer tilbake etter et par sekunder og Emil setter seg igjen på stolen. Håkon fortsetter å løpe rundt i rommet, men på en tilgjort langsom måte, som gir assosiasjoner til langsom film. Hele tiden piper han. Peder tar Emil forsiktig på armen mens han sier med rolig stemme: ‘Men du, men du...’ Han stopper og lytter til den voksnes oppfordrende stemme: ‘Hør nå! Hør nå!’ Den første sangstrofen fra cd-en blir borte i barnestemmer, men alle blir raskt stille og neste tekstlinje høres: *Han flyttet fra sin onkel til sin fetter*. Det er sangen ‘Kua med fletter’. Et par av barna synger med på ‘fetter’ og vugger i takt med musikken. Den voksne forlater rommet.

I noen sekunder henvender barna seg direkte til kameraet, mens de holder pekefingerne opp på hver side av hodene sine. De forklarer at det er horn. Jeg spør hvorfor de lager horn og de svarer at det er fordi de skal være kuer. Samtidig som de fortsetter å lage horn med fingrene, beveger de seg til musikken og kniser.

....

Guttene bestemmer seg for å lage telt. Fra cd-spilleren høres ‘Det var en gang’. Det er fortsatt Trond Viggo som synger. Et stort teppe hentes fra kisten med utkledningstøy og legges over lekebordet og et par av stolene. Peder er den som er mest aktiv med hyttebyggingen. Innimellom er det tydelig at han lytter til musikken, gjennom at han synger enkelte strofer. Noen ganger danser han med rytmiske hopp, vrikker på kroppen eller beina eller beveger hodet i takt med musikken. Emil faller innimellom ut

av leken og blir en god stund stående midt i rommet og pille nese mens han ser tomt ut i luften. Han 'våkner' når Andreas og Håkon etter å ha forlatt rommet i noen sekunder, kommer løpende tilbake og spør om de andre to vil være med og se på noe i et av de andre rommene. Der lager noen av de andre barna telt. Både Peder og Håkon blir med og rommet er tomt.



Tegningens tittel: "Guttene som leker til musikk (de beveger seg så fort at det er to av hver på tegningen)"

Etter omtrent ti sekunder kommer de fire guttene løpende tilbake. Noen av dem stopper i garderoben utenfor dukkerommet, men Håkon kommer inn, stiller seg foran kameraet og holder den blå plasttallerkenen på høykant på hodet. Han beveger seg fra side til side i takt med musikken, mens han ler og sier: 'Jeg er kamera, jeg er kamera.' Han fortsetter å le, mens han beveger seg rytmisk til musikken. Fra gangen høres en voksens stemme: 'Hvor er det dere skal være nå, da? Nå må dere bestemme dere.' Samtidig tar Emil opp en lekemobil fra lekekjøkkenbenken. Han holder den opp mot øret og sier rolig, bestemt og alvorlig uten å være tilgjort: 'Hei, politi. Politi? Kan du fikse teltet vårt? ... Politi?' Også samtidig fortsetter Peder på teltet, mens han illustrerer sangens *en kjempediger BOM!* ved å løfte det ene kneet høyt og trampe nesten uhørlig i gulvet. Samtidig synker han 'på liksom' sammen i hele kroppen. Håkon henvender seg til Emil: 'Jeg er ikke politi, jeg er kamera' deres.' Emil ser på Håkon og legger bort telefonen, og Håkon fortsetter: 'Sånn at dere kan ta bilde av meg.' Peder skyter inn, bestemt: 'Vi leker ikke politileken nå, vi leker [*hører ikke hva som blir sagt*].'

....

'Tissa!' roper Emil plutselig. 'Han sa tissa', gjentar han med blikket vendt mot cd-spillere og de andre barna i rommet. Sangen som spilles fra cd-spillere er 'Småprat (Sven, 6 år og Camilla, 4 år)'. Han står foran speilet, plukker opp en tallerken fra gulvet og setter den på hodet. På veien tilbake til lekekjøkkenet blir han stående foran Håkon noen sekunder. Håkon har to tallerkenører. De betrakter hverandre alvorlig, før Emil fortsetter til kjøkkenbenken og Håkon til speilet. Håkon stiller seg foran speilet og beveger seg med gange-aktige bevegelser, selv om han står stille. Nesten syngende, sier han: 'Jeg er mus, jeg er mus.' Litt senere sier han: 'Jeg er Tom og Jerry.'

Håkon plukker opp en tallerken til og holder de to tallerkenene på hver sin side av hodet. 'Jeg har ører som en mus', sier han og går med tydelig svikt i knærne for hvert skritt, noe som gir en myk, men tilgjort gange. Sangen som begynner på cd-en er 'Snørr og snerk'. Han henvender seg til meg, mens han ler. Jeg humrer bak kameraet. Den humpete, men myke gangen fortsettes under hele sangen. Han geiper samtidig, mens han luter ryggen. Utover i sangen begynner barna å kaste plasttallerkner på hverandre, akkompagnert av deres egen latter. De forsøker å komme seg unna ved å huke seg ned, men løper ikke vekk. Dette fortsetter ut i neste sang, nemlig 'Ikke b'yn med meg'. Håkon forsøker å få med Peder på denne leken, men Peder gir uttrykk for, ved å svare med survete stemme, at han vil lage teltet. Håkon fortsetter å holde tallerkenørene oppå hodet og ser seg i speilet mens han beveger seg til musikken. (VOS (05.02), 00.00.00-00.11.59.)¹⁰⁸

9.3.1 Karneval – feiring og latter

I framstillingen ovenfor har jeg rasjonalisert leksituasjonen noe ved å tydeliggjøre noen mer sammenhengende linjer. Dette bryter muligens noe med intensjonen om å våge å forholde seg til og holde ut kaos, slik Øksnes (2010) langt på vei oppfordrer til. Likevel anser jeg dette første analytiske grepet som nødvendig for å gjøre situasjonen videre analyserbar. Noe kaotisk og fragmentarisk er likevel synlig. I det følgende vil jeg

¹⁰⁸ Guttenes lek fortsatte på tilsvarende måter, men med variasjoner, i til sammen nærmere 40 minutter. Jeg velger imidlertid her å presentere et ca. 12-minutters utdrag.

beskrive denne konkrete leksituasjonen nærmere ved hjelp av Bakhtins (1965/2009) *Carnival*, for så å knytte an til musikkens affordanser.

Bakhtin løfter fram karnevalet som en feiring, “feast for fools” og “feast of ass” (ibid.).¹⁰⁹ “For laughter’s sake” står sentralt i hans framstilling (ibid., s. 217). Han beskriver videre karnevalet som å høre til på grensen mellom kunst og liv. Karnevalet er ikke noe som sees av folket; “they live it”, understreker han (ibid.). På dette punktet kan en parallell trekkes til Blåfjelleken, som en med Guss (2001) kan betrakte som en estetisk formgivingsprosess, og som videre kan likne et barnekulturelt kunstverk. Barna betrakter ikke dette kunstverket utenfra, men lever det i leken.

I diskursteoretiske termer kan en si at viktige subjektposisjoner i karnevalet er klovner og tosker. De er med på å trekke høyverdige ritualer ned på et materielt nivå, slik at de kan les av. Under karnevalet oppløses rangordning og hierarki, i en form for grotesk realisme hvor kosmiske, sosiale og kroppslige elementer er et udelelig hele. “And this whole is gay and gracious”, skriver Bakhtin (ibid., s. 220). De kroppslige elementene oppfattes her som positive (ibid.), og en slik bakhtinsk feiring står sentralt i Øksnes’ (2010) forståelse av lek. For å utdype eksempelet ovenfor i denne retningen, går jeg her veien om en av assistentene i barnehage Måne sin anvendelse av nettopp feiringsbegrepet. Han anvendte det for å beskrive barnas deltakelse i det som i barnehagen ble referert til som “Sjokoladesangen”.¹¹⁰

“Sjokoladesangen” var blitt kjent for barna gjennom at bandet *Lyriaka* hadde vært på besøk og holdt konsert i barnehagen. I etterkant hadde styrer gått til innkjøp av cd-platene deres. “Det var jo liksom en sånn hit-historie i miniatyr”, forteller assistenten. Konserten ble avsluttet med sangen “Sjokolade”. Alle barna skulle reise seg og det var kjempejubel. Assistenten fortsetter: “Og barna ville bare ha mer, og siden det, så har de spilt den liksom tjue ganger hver dag. ‘Sjokoladesangen’ er jo at alle samler seg i sofaen og hopper i takt. Og liksom faller litt rundt og ... bare tar av litt liksom.” Musikkens tempo er nokså høyt, det samme var lydvolument i lyttesituasjonene. Barna sang jublende med til teksten: “*Sjokolade, sjokolade, jeg digger sjokolade!*” Assistenten

¹⁰⁹ En slik posisjonering av barnet kan, dersom den misforstås, innebære et etisk dilemma. Parallellen som trekkes mellom barn og tosker, skal ikke forstås som om barna betraktes som uvitende og dummere enn voksne. Det er heller et grep som anvendes for å skyve latteren og feiringen av livet, med mindre fokus på nytte, i forgrunnen.

¹¹⁰ Sangen heter “Sjokolade” og finnes på cd-en *Lyriaka – og hunden fra Horrgatark* utgitt i 2006.

beskriver det videre som om barna *feirer* når de hører på musikk på denne måten og situasjonen beskrives som å ha “trøkk” (IAM II, s. 11). Barnas store interesse for akkurat denne sangen setter assistent og styrer, som deltok i samme intervju, videre i sammenheng med det de antar er barnas tanke om at ”tenk om en bare kan ha sjokolade hele tiden!” Det handler om “det forbudte som er veldig godt”, oppsummerer styrer og ler (ibid., s. 14).

Å fryde seg og å feire er her i fokus, nærmest med en bakhtinsk, karnevalistisk vri (Bakhtin 1965/2009). Som i karnevalet blir sosiale roller og koder snudd på hodet. For det første fikk barna på en måte være med og være artister under selve konserten, når de skulle reise seg, synge og hoppe til musikken. For det andre kommer karnevalets komiske element til syne blant annet i det man kan beskrive som bajasaktig oppførsel, hvor regler utfordres både i tekst og i handling. Sjokolade beskrives av barnehagens styrer som noe de fleste barn fortsatt får bare på lørdager og i ferier, og å hoppe i sofaen var vanligvis ikke lov i barnehagen. Styrer fortalte at et par foreldre hadde respondert negativt på at barnehagen tillot denne oppførselen (IAM II). Betraktet som en måte å lytte til musikk på, får bruken av “Sjokoladesangen” her en slags antiautoritær logikk som innebærer frihet fra etablerte sosiale koder. Selv om barna her utfordrer de sosiale kodene, holder de seg imidlertid innenfor en ytre ramme satt av de voksne i barnehagen. Dette likner premissene for karnevalet, hvor det er tillatt å utfordre det etablerte på mer eller mindre bestemte måter. I dette frydefulle beveger barna seg likevel på grensen mellom hva som er lov og ikke lov.

Tilsvarende elementer av fryd og galskap kan oppfattes i de fire guttenes lek med stetoskopet. Oppførselen deres ville nok kunne beskrives nettopp som toskete eller bajas-aktig. I dette ligger gjerne en negativ verdiladning; slik skal man ikke oppføre seg, selv om Østrem (2007) skriver at gutter som inntar slike roller gjerne likevel betraktes som “go’ gutter”. Assistenten forsøkte flere ganger å ordne guttenes lek, ved å stille ned lyden på cd-spilleren, forhindre skrikingen og å be dem om å bestemme seg for hvor de skulle være. For meg som observatør synes poenget med guttenes lek, i lys av Bakhtins beskrivelser av karneval, å være å oppleve skrekkblandet fryd ved de høye skrikene, som (de tror) blir forsterket av stetoskopet. Det er også en kroppslig komponent inne i bildet, utover hørselssansen, når en betrakter det å fange hverandre og å kaste seg over hverandre være en del av leken. Assistenten som kommer inn synes å forsøke å roe ned

disse elementene, for å nærmest “skrelle dem av” og komme inn til en annen rolig, ryddig og “ordentlig” lek. Hun spoler fram til sangen “Kua med fletter” og oppfordrer barna til å høre, for så å forlate rommet igjen. Det er imidlertid uklart for meg som observatør, og muligens også for barna, hva hun ønsket at barna skulle gjøre mens musikken sto på.

Barna syntes å le både av seg selv og av hverandre. Bakhtin (1965/2009) skriver at karnevalets latter ikke var satirisk. Den satiriskes latter er negativ, og satirikeren stiller seg selv utenfor og over det han ler av. I karnevalet finnes derimot en helhet i det komiske: “The people’s ambivalent laughter expresses the point of view of the whole world; he who is laughing also belongs to it” (ibid., s. 220). I barnas feststemte lek kan latteren forstås på tilsvarende måte. Den er en del av helheten, og den som ler er en del av det hele. De ler av leken, heller enn av hverandre på en negativ måte og latteren blir en del av feiringen. Innimellom forskyver imidlertid dette bildet seg, og man kan oppfatte ansiktsuttrykk blant barna, som ikke peker i retning av at det er greit at de andre ler av det han eller hun nettopp gjorde. Det krever subtil sosial kompetanse å være “innenfor rammen” i mange av disse lekesituasjonene.

Musikkens affordanser i denne leken kan forstås som en drivkraft, i retning av “motor” (kapittel 8.3.4). Musikken er et slags lydspor til leken som understøtter det bajas-aktige, både i form av sangtekster og volumet musikken spilles av med. Det ser ut til at musikken øker intensiteten og bidrar til å skape atmosfæren som leken trenger. Guttene møblerer rommet akustisk, slik de ønsker og føler det passer til leken (Böhme, 1995, 2006). En kan samtidig forstå dette eksempelet i et selvteknologisk lys, og med dette vektlegge musikkens virkning på guttene. De velger tydelig å stille opp volumet og kan oppfattes å sette seg selv i stemning med vilje (jf. DeNora, 2000).

9.3.2 Musikk med barn – opphevelse av hierarki?

Et sentralt element i karnevalet er opphevelse av rangordning og hierarki. Under karnevalet kunne autoriteter og vanlige mennesker være sammen, ulikt ellers i tilværelsen (Bakhtin, 1965/2009). Dette poenget innbyr til å stille tilsvarende spørsmål til den musikalske barnekulturen: Brukes musikk i barnekulturen til å oppheve hierarki mellom barn og voksne? Når de voksne i barnehagen som autoriteter tillater barna å høre på “Sjokoladesangen” på en rabulistisk, “klovnete” måte, og delvis deltar i lyttingen selv, kan det forstås som en karnevalistisk hendelse, hvor hierarki og moralske verdier

midlertidig oppheves (ibid., s. 218). I det genererte datamaterialet finnes også andre eksempler på at barn og voksne opptrer som mer jevnbyrdige i samhandling om musikk.

For eksempel når Heddas mor lytter til hennes fortellinger knyttet til sanger barna har sunget i barnehagen, posisjonerer hun gjennom sine intensjoner og handlinger barnet som en form for autoritet på sine egne opplevelser. Hun anerkjenner barnet ved å lytte til barnets versjoner av sine egne opplevelser, for å få vite hva som skjer inne i hodet hennes (IAM 008, se kapittel 8.4.4), og ved å være en lyttende og interessert forelder, uten bestemt agenda med hensyn til hvordan hun skal lede barnet videre i musikkpedagogisk sammenheng. Mens musikkpedagogen nok i større grad vil ønske seg videre fra barnets fortelling, for å dele med barnet det hun kan i kraft av å være nettopp musikkpedagog, er barnets fortelling målet for moren i dette eksempelet. Hun ønsker å dele datterens opplevelser, og samtaler derfor med henne på en måte som gjør begge til subjekter. Datteren posisjoneres som den som *kan*, mens moren lytter og lærer, men er likevel voksen og ansvarlig.

Et annet eksempel er Marthes mor som koser seg sammen med barnet når de hører på cd en ettermiddagsstund. Det er tydelig at Marthe er barn og moren er voksen, med erfaringer langt utenfor det barnet har når det gjelder barnesang, -rim og regler. Selv om moren deler av sine kunnskaper konstitueres et anerkjennende og nokså likeverdig fellesskap mellom de to i lyttesituasjonen. Både Marthe og moren ser ut til å oppleve og oppdage sider ved musikken de lytter til, de samtaler om sangene og diskuterer ut fra sangtekstene. Til foreldrerollen ligger, i nokså stor grad i motsetning til musikkpedagogrollen, en frihet til å dvele ved slike opplevelser og å la en formålstenkning rundt aktiviteten ligge. Barnets opplevelser og de felles opplevelsene blir det viktige. Det blir viktigere å *være i* (jf. Böhme, 2010) enn å *lære av*.

Selv om hierarkiet mellom barn og voksen viskes noe ut i disse to eksemplene, er det altså likevel tydelig hvem som er barn og hvem som er voksen. Bakhtins (1965/2009) betraktninger om karnevalet innebærer imidlertid at autoriteter og folket samhandler på måter som er utenkelige utenfor karnevalet. I dagens hegemoniske diskurs om barn og barndom, også innenfor det barnehagepedagogiske, synes det å ligge at en bør innta barnets perspektiv, og søke barnets forståelse av verden. Samhandlingen som foregår henholdsvis mellom Hedda og hennes mor og Marthe og moren, er dermed kanskje ikke

så karnevalistiske, siden handlingene deres ikke utfordrer autoriteter i dagens diskurs om barneoppdragelse.

Styreren i barnehage Måne takket ja til en del tilbud om konserter i barnehagen. Fortellingen om “Sjokoladesangen”, beskrives av den ene assistenten som en “hitfortelling i miniatyr” (IAM II, s. 11), og tar sitt utgangspunkt i kultur for barn, i form av at bandet Lyriaka var i barnehagen og holdt konsert. Dette kan beskrives som musikk *for* barn, noe som altså påpekes at ofte glemmes i barnehagen (Sæther, 2011). Musikken approprieres av barna (og de voksne) og anvendes senere ved å hoppe i sofaen, beskrevet som feiring. Konserten er en felles referanseramme for både barn og voksne, og musikkbruken er regulert av Lyriakas formidling og oppfordring til barna om å hoppe til denne sangen. Kanskje skimter man her konturene av at Lyriaka er bærer av en diskurs om musikkbruk, som regulerer både barnas og de voksnes handlinger. Sjokoladesangen blir karnevalets soundtrack, som senere også innbyr til nettopp denne bruken. På samme måte som ved det bakhtinske karnevalet er altså feiringen som finner sted ved bruk av sangen “Sjokolade” legitim.

Eksempelet med stetoskopleken er mer utfordrende. Her utfordrer barna den voksnes (autoritetens) logikk, uten at de har fått rom til det. Barna handler som om det er barnas lov som gjelder idet assistenten lukker døren, men det er likevel tydelig at assistenten forsøker å kontrollere barnas lek ved å dempe den. Hun forsøker å anvende sin autoritet til å opprettholde ro og orden, og gir ikke rom for å oppheve dette hierarkiet. Sammenliknet med eksempelet med “Sjokoladesangen” er barnas lek med stetoskopet mer uforståelig, både for de voksne i de respektive situasjonene og for meg som observatør. “Sjokoladesangen” tilbyr visse kjente rammer som videre tilbyr de voksne en følelse av kontroll over situasjonen, mens assistenten i stetoskop-eksempelet i langt mindre grad kan forutsi hva som vil foregå når hun lukker døren.

9.4 Roller i barnas musikklek

Dette delkapitlet dreier seg om roller i barnas musikkbruk. Blåfjelleken hadde tydelige roller, mens i guttenes lek var rollene mer fragmenterte. Håkon var “en mus”, utdypet ved “Tom og Jerry”. Kostymet var plasttallerkner som ører, som han holdt inntil knærne, og rollen ble inntatt ved å gå i sakte film, gå ved å svikte dypt i knærne og snakke og pipe

med høyfrekvent stemme. Datamaterialet inneholder også mange andre typer roller, som inngår i barnas måter å delta i musikken på. Jeg vil nevne roller fra fortellinger og konsepter med musikk, roller fra et mer etablert musikkliv og roller fra barnas hverdagsliv.

9.4.1 Roller fra fortellingene i musikken

Peders mor hadde observert at barna lekte Sabeltann- eller Byggmester Bob-leker, hvor de fordelte rollene fra de respektive konseptene mellom seg, for så å spille ut fortellingene. Å synge deler av sangene som hørte til konseptene var en del av denne leken. Gjennom å leke musikk på denne måten mente hun at man utvikler interesser sammen med andre, og at dette påvirker relasjonene mellom deltakerne og en måte å bygge relasjoner mellom barna på (HIS 005). Fortolkningsrepertoar for musikk som relasjonsbyggende tangerer fortolkningsrepertoarer som er konstituert tidligere i avhandlingen. Rollene som er i fokus i intervjuet med Peders mor er roller fra konsepter for barn, på liknende måte som rollene i Blåfjelleken. Andre roller som barna henter fra film og tv og inntar i datamaterialet, er hentet fra *Mamma Mia*-filmen, slik som når Jennifer inntar rollen som Sophie (HVS 006, se kapittel 7.2.6), mens en mer utydelig rolle er Jerry som Håkon inntar i eksempelet ovenfor. Også i datamaterialet fra barnehage Måne finnes eksempler fra slik rollelek, som når to av barna har lukket seg inne på et av de mindre rommene og hører på musikk fra fortellingene om Emil av Astrid Lindgren. Den ene har satt seg på en "stubbe", en krakk midt i rommet, og later som om hun spikker på noe. Den andre avtaler de at er Ida, som de senere skal late som om de heiser opp i flaggstangen (FM).

9.4.2 Roller fra etablert musikkliv

En annen type rolle som barna inntok i det genererte materialet var fra den mer tradisjonelle musikkverdenen. Én av hjemmevideoene inneholdt et eksempel på barnet syngende foran speilet på badet med hårbørsten som mikrofon (HIM 009). Musikken hun sang til var ABBA's "Money Money Money" (HVM 009, 00.10:00-00.10.25). Et annet eksempel på barn i rollen som sanger var Johanne, som i barnehagen stilte seg opp foran de andre barna til stede i dukkerommet og sang, også hun med soundtracket til *Mamma Mia*-filmen som akkompagnement (FS). I et annet eksempel blir stolene i dukkerommet en scene og lekebananen i plast en mikrofon, når Peder, Håkon, Emil og et annet barn hører på mine medbrakte cd-er, her nærmere bestemt sangen "Sjørøverne kommer (Hiv

o'hoi)" fra cd-en *Hiv o'hoi! Kaptein Sabeltanns favoritter* (se appendiks 5). Barna lytter seg gjennom en rekke sanger, og hele tiden spiller de på utstyr fra kjøkkenkroken.

Rollen som gitarist ble inntatt av Peder da han valgte en cd han på bakgrunn av coveret sannsynligvis forsto var Neil Young (jf. HIS 004). Cd-en var hans *Greatest hits* (se appendiks 6). Imidlertid var han misfornøyd både med øsen i dukkerommets lekekrok sine affordanser som gitar og musikken som ikke var den han trodde. Peder og de andre barna spilte også trommer på utstyr fra lekekjøkkenet, og dette fungerte bedre.

Oppvaskkummen av plast ble snudd på hodet, og tjente som tromme, mens øser og annet bestikk ble tatt i bruk som trommestikker (VOS (12.02), 00.02.30-00.29.15).

Et siste eksempel jeg skal ta med her i forbindelse med roller fra musikklivet, er Frederikke som inntar rollen som danser til "Här kommer Pippi Långstrump" gjentatte ganger (VOM (12.03), 00.21.22-01.02.31). Hun hører på sangen i alt seksten ganger i løpet av den ca. 40 minutter lange sekvensen fra et av de små rommene ved Månes avdeling 1. Flere ganger danser hun, og med omtrent samme koreografi hver gang. Fokus er tydelig rettet mot kameraet og det er som om hun har en liten forestilling.

I disse eksemplene er et fortolkningsrepertoar for musikk som noe man utøver i mer tradisjonell forstand, i retning av "å spille", nærliggende (jf. Emils far, HIS 004).

9.4.3 Roller fra hverdagslivet – lytterroller

Innimellom gangene hun framfører Pippi-dansen, står Frederikke ved det lille rommets kjøkkenbenk. Hun rører rolig i lekegrytene mens hun nynner til musikken som spilles. Foruten sangen om Pippi var dette forskjellige sanger hentet fra Astrid Lindgrens fortellinger: "Alfreds vise", en fortelling om Bakkebygrenda som ble lest med påfølgende musikkinnslag, "Lille katt", "Ge mig mera köttbullar" og en fortelling med musikk om Brødrene Løvehjerte. Frederikke syntes på én måte å være som i sin egen verden, men samtidig så hun konsentrert og bevisst ut, både med hensyn til matlagingen og sangen. Det er som om de to for henne hører sammen i leken. Hun henvendte seg innimellom både til meg og til de tilstedeværende barna, og serverte pent danderte retter av matvarer i plast. I denne sekvensen er det nærmest som om hun inntar en lytterrolle som likner hennes egen mors musikkbruk. I hjemmeintervjuet fortalte moren at radioen gjerne sto på om morgenen, og at hun knyttet musikk fra ulike land og kulturer til måltider fra de samme landene (HIM 009, se kapittel 7.2.10).

En annen familie hvor moren fortalte at hun likte godt å lage mat og ha venner på besøk, var Jennifers (HIS 006). Jennifer var sentral som den som laget maten og serverte den i en sekvens med musikk på cd i barnehage Sol sitt dukkerom. Barna begynte leken som en slags stollek, og stolene var stilt i ring med setene vendt utover. Det skjedde en jevn overgang til matsservering fra barnehagens lekekjøkken i samme rom, som Jennifer ledet an. Mot slutten av sekvensen, etter omtrent 40 minutter, var det servert mat på samtlige stoler, og barna fikk beskjed om at nå var det bare å komme å spise. På dette punktet kan det være interessant å ta et blikk tilbake på deltakernes samtaler i musikk. Som nevnt ble ikke tradisjonelt musikkfaglig repertoar anvendt i samtaler i særlig grad, verken av barn eller voksne.

Et vokabular som er tilgjengelig i litteratur som har vært anvendt i utdanning av førskolelærere er det som dreier seg om musikkens grunnelementer (Sæves & Kalve, 1987; Sæther, 2011; Sæther & Angelo, 2012; Sæther & Aalberg, 2006). Sæves og Kalve (1987) presenterer musikkens grunnelementer som tonehøyde, klangfarge, dynamikk, harmoni og rytme (ibid., s. 8). Selv om begrepene ikke ble anvendt verbalt, kan barnas deltakelse i musikk likevel beskrives ved hjelp av dem. For eksempel beveget de seg slik at det kan beskrives som å korresponderte med frasering og tonehøyde, og de viste musikkens dynamikk og rytme gjennom kroppslige utsagn. Musikkens atmosfære, som deltakerne flere ganger var inne på og anvendte som verbalt begrep, kan videre sies å henge sammen med tekstur og klangfarge. Selv om begrepene for musikkens grunnelementer – så vel som selve begrepet om at det finnes noen *grunnelementer* – er verbale kontingente begreper som kun viser til én måte å analysere musikk på, kan en altså på ett vis si at barna bidro til å rekonstituere de respektive konseptene gjennom sin musikkbruk. Det kan dermed være interessant å diskutere nærmere hvorfor disse og liknende verbale begreper knapt finnes i materialet, når de “finnes” i andre modaliteter.¹¹¹ Særlig kan en slik diskusjon bli interessant når en sammenlikner med vokabularet for mat og matlaging som kom til syne når Jennifer serverte mat i leken. Hun ga til kjenne et nokså rikholdig verbalt språk om mat, matvarer og tilberedelse. Følgende fant sted, nærmest som en monolog innimellom alt det andre som foregikk i rommet:

¹¹¹ Jeg anvender her ordet *finnes* i hermetegn, for å understreke det konstruktivistiske og kontingente i beskrivelsene. Grunnelementene kan på bakgrunn av avhandlingens konstruktivistiske og diskursanalytiske teorigrunnlag ikke betraktes som noe objektivt. De framkommer derimot her ved å legge et tilgjengelig språklig vokabular over det observerte, som dermed rekonstruerer grunnelementene.

Jennifer står ved lekekomfyren og snakker ut i luften og samtidig delvis til sidemannen: '[Den skal] ... være på i en, to ... det er fire.' Hun tar lekepannen av platen, mens hun sier: 'Den er soyaen. Den her er ferdig!' Hun snur seg mot de andre barna, som er opptatt med å gå rundt stolene til musikken, og liksom viser fram innholdet i stekepannen av plast, mens hun rører i den. Jennifer fortsetter: 'Nå skal vi dekke på. Hvem vil ha sushi med vond saus som er sterk?' Hun setter pannen på et stolsete som tjener som bord og går tilbake til komfyren. 'Nå kommer snart en pannekake. Jeg steker pannekaker til alle til dessert. Sånn!' Hun går rundt og liksom-serverer til alle de andre, ved å late som hun legger pannekaker i alle skålene som hun har dekket på, selv om ingen av de andre barna sitter der. 'Nå er pannekakene ferdig!' roper hun og kommer bort til meg, som sitter med kameraet på fanget, og sier begeistret: 'Pannekakene ble ferdige på ett minutt!' (VOS (29.01), 0.00-43.39)

Denne passasjen viser en kjennskap til matlaging som går utover det helt ordinære. Dette speiles i vokabularet. I hjemmeintervjuene viste det seg at dette barnet vokser opp i en familie hvor matlaging er svært viktig, og at de ofte har venner over på middag. Dette språket og handlingsrepertoarene er dermed noe hun har med seg som ballast gjennom uformell læring i sin hjemmehverdag. Dermed kan man spørre seg om manglende musikalsk, faglig vokabular i hverdagslig omgang med musikk kan komme av at barna ikke møter slik repertoar i sine hverdager. Mateksempelen viser i retning av at et nokså avansert musikkfaglig vokabular kan oppleves som "naturlig" for barn, dersom de møter det i sine hverdager. Kanskje setter vi voksne for store begrensninger for hva vi tilbyr barn å lære. En utfordring er imidlertid at hvis dette skal fungere i musikalsk sammenheng på tilsvarende måte som det gastronomiske vokabularet ble tilgjengelig for Jennifer, må voksne til stede i barns hverdager kunne musikalsk vokabular, være komfortable med det og anvende det slik at det oppleves som relevant for barnas musikkopplevelse i deres felles dagligdagse sammenhenger.

Tilbake til eksemplene på roller fra hjemmehverdagen som måter å delta i musikk på, konstitueres i eksemplene subtile sammenhenger mellom barnas møter med musikkbruk i sine respektive hjem og hvordan de selv anvender musikk i sin hverdag i barnehagen. Nok et eksempel som konstituerer slike sammenhenger på en måte som er mer opplagt, er Peders interesse for trommespill både i barnehagen (på baljer) og hjemme (på brorens trommesett), i tillegg til hans interesse for gitarspill på en, for ham, lite tilfredsstillende øse i barnehagen og på en avansert lekegitar hjemme.

9.4.4 Barnehagen – et sted hvor stemmer blandes

På mange måter kan en si at barnehagen er et sted hvor små musikkulturer møter hverandre og reforhandles, når barna som bærere av diskurser om musikk og

musikkbruk møter andre barn som bærer sine hjemlige diskurser. Et eksempel på en slik reforhandling er hentet fra noen av de første feltnotatene gjort under observasjonene i barnehage Sol, hvor Mari insisterer på at de andre barna som er til stede, Johanne og Jennifer, skal sitte ned og høre på cd-en de har satt på. Det var Mari som satte på cd-platen og mens hun gjorde det forklarte hun de andre at det var veldig viktig å holde bare i kanten på platen. Hun viste dem hullet i midten, hvor man kan holde én finger inn mot kanten. Så satte hun de andre fingrene på cd-platens ytterkant og balanserte den ned i cd-spilleren. Deretter trakk hun tre stoler mot spilleren, stilte dem ved siden av hverandre og viste med bevegelsene sine at de andre skulle sette seg. De to andre så forvirret ut og lot ikke til å forstå helt hva hun mente. De responderte ved å si at de vil lage hinderløype. Da var det Mari sin tur til å se forvirret ut, men raskt så hun ut til å forstå at dette innebar noen andre muligheter enn hennes lyttemåte, og hun ble med på å balansere på møbler og tepper, for å unngå å være nær gulvet, mens musikken spilte i bakgrunnen (FS).

10 Fortolkningsrepertoarer for musikk i affordanseperspektiv

I denne delen av avhandlingen vil jeg på bakgrunn av det empiriske materialet generert i doktorgradsarbeidet oppsummere de viktigste fortolkningsrepertoarene for musikk som konstitueres, med musikkens affordanser som klangbunn. Dette gjøres i kapittel 10. Deretter vil jeg i kapittel 11 oppsummere barns og voksnes subjektposisjoner. Gjennom diskusjon av fortolkningsrepertoarene og subjektposisjonene vil jeg løfte fram noen av deres konsekvenser for barns musikalske utfoldelse. Til slutt i denne delen, i kapittel 12, vil jeg diskutere avhandlingens begrensninger og potensielle bidrag. Jeg vil også antyde noen mulige veier for videre forskning.

Fortolkningsrepertoarer er med Potter og Wetherell (1987) definert som “a lexicon or register of terms and metaphors drawn upon to characterize and evaluate actions and events” (ibid., s. 138). Edley (2001) skriver at fortolkningsrepertoarer er “relatively coherent ways of talking about objects and events in the world” (ibid., s. 198).

Subjektposisjoner defineres som “the identities made relevant by specific ways of talking” (ibid., s. 210). I doktorgradsarbeidet utvides dette til også å være repertoarer og posisjoner som gjøres relevante gjennom hvordan musikken *gjøres* (Griffith & Smith, 2005; Fangen, 2004; Smith, 1987, 2004, 2005; Widerberg, 2001). Identitetene som her løftes fram ved hjelp av subjektposisjoner betraktes som mer “i flyt” enn etnografisk og antropologisk orienterte typografier (se for eksempel Bailey, 2007). Posisjonene skal dermed ikke forveksles med mennesketyper. Det er snarere snakk om “steder” i diskursen som mennesker kan “ snakke fra” og oppleve musikk fra. Én og samme subjektposisjon kan være tilgjengelig for flere individer, samtidig som flere subjektposisjoner kan være tilgjengelige for ett og samme individ. Hvilken subjektposisjon et individ til enhver tid inntar, snakker fra og opplever musikk fra henger sammen med hvilke fortolkningsrepertoarer som er satt i spill.¹¹²

¹¹² Edley (2001) skriver at subjektposisjoner er steder i diskursen, noe som indikerer at diskurs (fortolkningsrepertoarer) kommer før subjektposisjoner. I avhandlingen har jeg tidligere argumentert for at diskurser og subjektposisjoner er gjensidig konstituerende. Perspektivet som anlegges i denne avsluttende diskusjonen, hvor jeg tar utgangspunkt i fortolkningsrepertoarene, er et grep for å gjøre beskrivelser overkommelig. Når det teoretiske fundamentet antyder kontingens, kontinuerlig “flyt” og kamper om meningstilskrivelser, synes det nødvendig å etablere noen faste punkter som kan tjene som

Fortolkningsrepertoarer for musikk i et affordanseperspektiv er i de foregående kapitlene skrevet fram fra doktorgradsarbeidets empiriske materiale, ved å ta utgangspunkt i henholdsvis rom og artefakter (kapittel 7), hverdagslivssituasjoner (kapittel 8) og barns deltakelse i musikk (kapittel 9). Når jeg i inneværende kapittel oppsummerer repertoarene, vil jeg samtidig gå inn i materialet på nytt med fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som overordnede analysekategorier. Dette innebærer at materialet settes i bevegelse på ny og nye eksempler framstår som viktige. Noen eksempler fra det empiriske materialet som ikke er beskrevet tidligere i avhandlingen vil derfor legges til i denne avsluttende diskusjonen, for å utdype fortolkningsrepertoarene og subjektposisjonene. Selv om affordanseperspektivet danner klangbunn for analysene vil jeg ikke direkte anvende andre forskeres kategorier for musikkens affordanser (se for eksempel DeNora, 2000 eller Skånland, 2012) eller musikkens funksjoner (se for eksempel Bjørkvold, 1980, 2005; Campbell, 2010; Merriam, 1964) som utgangspunkt for den oppsummerende analysen og diskusjonen. Jeg vil i stedet legge vekt på det empiriske datamaterialet og legge framstillingen så tett opptil deltakernes utsagn som mulig (jf. Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992).

De respektive fortolkningsrepertoarene, så vel som subjektposisjonene, kan i noen tilfeller være utfordrende å avgrense og holde fra hverandre. Jeg har lagt vekt på å la framstillingen i størst mulig grad speile det empiriske materialet, selv om forskerens forforståelse i form av diskursive innvevninger likevel uunngåelig vil regulere forskerblikket, og en vil aldri kunne hevde å stå i en nøytral posisjon i forhold til sitt datamateriale (Agar, 1996; Dyndahl, 2006; Jørgensen & Phillips, 1999; Kvale, 1997; Nerland, 2003). Avhandlingens epistemologiske validitet er imidlertid ivaretatt blant annet gjennom beskrivelse av og refleksjon rundt avhandlingens forskerblikk (se spesielt kapittel 6).

I Lamonts (2002) undersøkelse av musikalsk identitet i klasserommet beskriver hun slike identiteter som henholdsvis positive eller negative. Det er på tilsvarende måte mulig å analysere fortolkningsrepertoarer for musikk som framkommer i det empiriske materialet ved hjelp av to kategorier, nærmere bestemt *musikk som gledesfylt og viktig*

utgangspunkter eller utviklingsposter. Her velger jeg altså fortolkningsrepertoarer som et slikt utgangspunkt for å se på barns musikalske hverdagsliv i utfoldelse.

(positivt) og *musikk som bråk og kjedelig* (negativt). Jeg vil imidlertid gjøre en mer nyansert analyse. I materialet er det svært stor overvekt av musikk og musikkbruk både gjennomført og beskrevet med positive fortegn. Dette skyldes nok delvis måten datamaterialet er generert på, hvor det tas utgangspunkt i situasjoner hvor musikk tas i bruk frivillig, og gjerne på barnas eget initiativ. Med Rasmussen og Mikkelsen (2008) kan en dermed anta at barna opplever egen musikkbruk som meningsfull, ellers ville de ikke engasjere seg slik de gjør. De voksne deltakerne i undersøkelsen beskriver musikk gjentatte ganger som viktig i barnas liv, og musikk som viktig er et fortolkningsrepertoar som kan konstitueres på bakgrunn av materialet i et overordnet perspektiv. Likevel er det nødvendig å påpeke at barna ikke alltid ønsker å høre på musikk eller synes musikk er givende, og at foreldrene og de barnehageansatte heller ikke i alle situasjoner mener musikk er av det gode. Jeg vil derfor først løfte fram repertoaret *musikk som bråk og kjedelig*, før jeg løfter fram de positivt orienterte repertoarene *musikk som lek*, *musikk som noe en lærer seg*, *musikk som noe for barna*, *musikk som noe som skaper og opprettholder øyeblikk*, *musikk som noe sunt* og *musikk som kos og glede*.

10.1 Musikk som bråk og kjedelig

På en mer negativ side, hva musikkens affordanser angår, konstitueres et fortolkningsrepertoar for musikk som “bråk” og “bråkete” både av voksne og barn. Som jeg har vært inne på er dette en voksen konstruksjon i forbindelse med fire gutters stetoskoplek i barnehagen, men også et av barna slutter seg til dette et lite øyeblikk når han holder seg for ørene og ber de andre om å slutte (se kapittel 9.3). Emil forklarer i et annet eksempel at han ikke orker å høre på Sabeltann-musikk akkurat når han skal sove, men heller annen slags musikk, selv om han ellers er svært glad i Kaptein Sabeltann (HIS 004). Heddas mor forteller at barna av og til ber henne om å “slå av” musikken i bilen på vei hjem fra barnehagen, fordi de er slitne og heller vil ha stillhet eller snakke med foreldrene (HIM 008). I andre situasjoner beskrives musikken som distraherende, for eksempel når den anvendes mest for enkelte av de voksne i barnehagen (IAM II) og når barna ikke engasjerer seg i aktiviteter som de voksne mener passer til musikkens stemning. Musikken kan i slike tilfeller gå over fra å ha positiv effekt til å virke forstyrrende, slik som i eksempelet hvor en rolig adventsmorgen faller fra hverandre (FS; IAS, se kapittel 7.2.1).

Barna kunne på sin side i tillegg beskrive musikk som “kjedelig”. For eksempel var dette begrunnelsen for ikke å høre på Radka Toneff og Steve Dobrogoszs (1986) album *Fairytales*. På bakgrunn av coveret trodde et av barna at det var en cd med Thorbjørn Egners *Klatremus og de andre dyrene i Hakkebakkeskogen*. Da hun satte på cd-en forsto hun og de andre barna raskt at det ikke stemte, og de tok cd-en momentant ut av spilleren. Jeg spurte dem i situasjonen hvorfor de ikke ville høre videre på musikken, og argumentet som ble anvendt var nettopp at musikken var “kjedelig”.

10.2 Musikk som lek

Et svært tydelig fortolkningsrepertoar som kom fram i datamaterialet var at musikk innbød til lek. Flere ganger observerte jeg at Jennifer og Johanne i barnehage Sol diskuterte seg i mellom hva de skulle ta seg til i frilek-situasjoner. De beskrev da cd-bruk både som “å høre på musikk” og “å leke med cd-er”. Begrepene ble anvendt nærmest som synonymmer (FS, se kapittel 7.2.3). Å leke musikken konstitueres dermed som en måte å lytte til den på, eller sagt med utgangspunkt i lytting: én deltakende lyttemåte konstitueres i datamaterialet som lek. Lytting og leking veves sammen til en helhet, noe den ene av førskolelærerne uttrykker når hun sier at musikken på en måte *er* leken og ikke noe i tillegg til den (IAM III). I de påfølgende avsnittene vil jeg oppsummere og diskutere sammenhenger mellom musikk og lek, på bakgrunn av datamaterialet.

I flere av intervjuene framsto “lek” som en *commonplace*, altså som noe som i diskursen er innforstått og ikke behøver å forklares videre (Billig, 1996; Edley, 2001; Wetherell & Potter, 1992). Styreren i barnehage Måne utdypet på min oppfordring begrepet ved å beskrive leken som barnas *jobb*:

Styrer: Lek er jo ... barns uttrykk hele tiden ... Det er jo det som er jobben deres på en måte, å leke. Og da bearbeider de jo alle inntrykk og opplevelser og de spinner på fantasi, og utvikler seg og lærer samhandling med andre og ... Så lek er kjempeviktig. Men den er også viktig, bare det som skjer der og da. Fordi det er morsomt å leke. At det er glede som på en måte springer ut av det, og den trenger ikke ha noen funksjon da annet enn å være en opplevelse der og da (IAM II, s. 7-9).¹¹³

Leken beskrives her som barnas uttrykk, som en måte å bearbeide inntrykk og opplevelser på, et sted hvor barna lærer samhandling med andre og noe som skjer bare

¹¹³ En lengre sekvens av dette intervjuet er gjengitt i kapittel 7.2.3.

der og da, som er morsomt og som ikke har noen annen funksjon.¹¹⁴ Når barna leker med musikk konstitueres musikkleken som tilsvarende multifasettert som annen lek av de voksne. I mine observasjoner av barnas lek med og gjennom musikk på eget initiativ var det tilsynelatende funksjonsløse, men like fullt engasjerende og meningsfulle, det mest framtreddende. I lys av diskusjonen rundt henholdsvis Wyness (2006) og Mouritsen (1996, 2002) sine framstillinger av lek (se kapittel 3.2.7), kan fortolkningsrepertoaret “musikk som lek” slik det framkommer på bakgrunn av det empiriske datamaterialet først og fremst forstås som innvevd i en positiv diskurs, som involverer intensitet, glød og glede. En beskrivelse av leken som “noe som bare skjer” (jf. Gadamer, 2007; Øksnes, 2010) er nærliggende.

I det følgende vil jeg forskyve det analytiske blikket noe og se nærmere på innholdet i det overordnede fortolkningsrepertoaret “musikk som lek”. Jeg vil med dette løfte fram flere fortolkningsrepertoarer som til sammen konstituerer hva musikk tilbyr innenfor en musikk-som-lek-diskurs.

10.2.1 Musikk som manus

Et tydelig fortolkningsrepertoar for musikk i sammenheng med lek var musikken som *manus*. Som verbalt begrep ble “manus” anvendt av de ansatte i barnehage Sol (IAS). I eksempelet med Blåfjelleken fulgte barna sporene på cd-en, og musikken spilt av fra cd-platen ble forstått som å organisere leken ved å regulere når man skal gjøre hva (VOS (15.01); IAS; IBS, se kapittel 9.2). Videre var en forståelse av musikken som et verktøy for å skape en nærmest magisk “Blåfjellstemning” framtreddende i tilknytning til en forståelse av musikk som manus, noe som ble satt ord på av de ansatte (IAS). Musikkens stemningsskapende funksjon ble utdypet i form av at den skapte nokså bestemte *atmosfærer*, som det spennende, forbudte, farlige, triste og gledelige, knyttet til handling

¹¹⁴ Disse perspektivene på lek har likhetstrekk med både Gadamers (2007) framheving av leken som noe som bare skjer og en estetisk tilnærming til lek, som understreker opplevelsen av å leke, heller enn instrumentelle funksjoner (Mouritsen, 1996; Øksnes, 2010). En kan innvende at det funksjonsløse også tjener en funksjon i denne sammenhengen, i form av en tilfredsstillende hos barnet, noe som kan utdypes videre ved å støtte seg til positiv psykologi (Fredrickson, 2005; Ruud, 2001). Jeg vil her imidlertid verken utdype disse teoretiske perspektivene eller drøfte inngående sammenhenger mellom det estetiske, det funksjonelle og det helsemessige i et lekeperspektiv. Som jeg tidligere har gjort rede for støtter jeg meg i avhandlingen til musikkpedagogisk teori som konstituerer musikk og musikkbruk som et estetisk-funksjonelt felt (Dyndahl & Ellefsen, 2009, 2011). Det estetiske og det funksjonelle kan etter dette ikke separeres, men vil opptre som to sider av samme sak som videre forutsetter hverandre.

og tematikk i Blåfjell-serien (IAS). Musikken tilbød dermed en form for *emosjonelt* manus, i tillegg til det temporære som regulerte lekens utstrekning i tid, hvor barna ved å kjenne sammenhengene mellom fortellingene og musikken kunne “hekte seg på” musikkens utforming og uttrykk i form av melodiføringer, klang, rytmikk, tekstur, tempo, spenningskurver og andre emosjonelle ladninger (jf. DeNora, 2000). Barna kunne dermed leve ut handlinger og stemninger i leken, også i form av bevegelser, ansiktsuttrykk og positur tett knyttet til følelser vekket av musikken. Campbell (2010, s. 250) påpeker at man ved å observere barns bevegelser til musikk nettopp kan utvide forståelsen av hvordan bevegelsene er knyttet til komponentene i musikken. En forståelse av musikk som manus innebærer at musikkens kontekst, for eksempel det at den er hentet fra en fjernsynsserie, vil ha betydning for hvordan musikkens strukturelle affordanser konstitueres av barna i leksituasjonen og hvilke bevegelser musikken innbyr individene til.

10.2.2 Musikk som lekens og livets “soundtrack”

I datamaterialet ble musikk beskrevet som et *soundtrack* i forbindelse med barns musikkbruk (IAM II). Dette er et fortolkningsrepertoar som likner *musikk som manus*, men som skiller seg fra dette ved å ha fokus på sammenhenger mellom musikk og livet mer generelt. En allmenn definisjon av *soundtrack* er “recorded music accompanying and synchronized to the images of a motion picture, book, television program or video game” (Soundtrack, 2012). Å låne dette begrepet til å beskrive barns musikkbruk innebærer her at musikken som spilles av akkompagnerer og er synkronisert med det barna gjør, blant annet når de leker. Et slikt fortolkningsrepertoar er videre beslektet med Nielsens (1999) beskrivelse av spontansangen som lekekulturens lydspor. Spontansang framheves i tidligere forskning på barns hverdagslige musikkbruk (Bjørkvold, 1980, 2005; Nielsen, 2001; Knudsen, 2008) og defineres som de kjente og ukjente sangene som barn synger uoppfordret av voksne (Nielsen, 1999). Knudsen (2008, s. 162) foreslår på sin side en utvidet forståelse av “sang” i forbindelse med spontansang, som inkluderer et bredt spekter av barns vokale uttrykk, som rop, nynning, hyl, lalling eller tale.

Ved å bygge på Mouritsens (1996) beskrivelser av lekekultur, understreker Nielsen (1999) det produktive i barnas omgang med musikk og sangene som lekekulturens lydlige uttrykk. I avhandlingen er det et annet lydlig perspektiv som fokuseres, nemlig

bruk av fonogrammer. Et fokus på barnas musikklek som produktiv opprettholdes imidlertid likevel. Med fokus på barns bruk av fonogrammer får musikk som lydspor en noe annen valør enn i forbindelse med spontansang, i og med at musikken på cd-platen er ferdigprodusert og er et mindre fleksibelt akkompagnement til leken enn barnas egen sang. DeNora (2000) beskriver musikk som et *soundtrack* til livet fra forskningsmessig hold. Den ene av de intervjuede assistentenes anvendelse av begrepet likner DeNoras når han uoppfordret snakker om barnas bruk av fonogrammer og sammenlikner den med sin egen musikkbruk:

Musikk er ... for meg er det liksom musikk som er ... eh ... det høres litt teit ut, men det er liksom *soundtrack* til det du gjør. For meg så er det det. Jeg har så mye som jeg forbinder med musikk, da, og for meg personlig så er musikk innmari viktig. Jeg forbinder det med alle mulige forskjellige følelser og farger og alt, men jeg ... og jeg tror også barn har det. Og du opplever så mye glede og lek (IAM II, s. 15-16).

Det er en særlig intensitet i denne uttalelsen hvor assistenten utdyper sitt eget forhold til musikk. Lek og glede knytter han så til slike opplevelser. Assistentens oppfatning av dette fortolkningsrepertoarets gyldighet kan man få en pekepinn om ved å se nærmere på hvordan han formulerer seg. Han anvender språklige vendinger som peker i retning av at han her opplever seg selv som utenfor det man kan oppfatte som *common sense*, særlig når han vurderer sin egen musikkopplevelse ved å kommentere at "det høres litt teit ut". Måten han henvender seg til styrer på mens han snakker, ved å se spørrende og oppfordrende på henne som for å se om hun er enig før han fortsetter, understøtter en slik tolkning. Assistenten synes på den ene siden å være opptatt av å formidle det som for ham er viktig med musikk og samtidig passe inn i barnehagens pedagogiske diskurs, hvor styrer oppfattes som en form for *gatekeeper*. Styrer støtter imidlertid assistenten, og det synes som om musikk som *soundtrack* i intervjusituasjonen konstitueres som et gyldig, men noe uvant, fortolkningsrepertoar. Det er som om noe som har vært ubevisst og tatt-for-gitt bringes fram i lyset og samtidig legitimeres.

Sentralt i assistentens utsagn ovenfor og i den videre samtalen i samme intervju er at musikk, som jeg var inne på, konstitueres som viktig for livet. Den kobler mennesker til deres indre følelsesliv, i retning av å bekrefte følelser. Metaforen *musikk som speil* (DeNora, 2000) virker relevant for beskrivelsene, men også musikk som *tilkobling*, slik Bjørkvold beskriver det (Felde, 2004). Når musikk akkompagnerer og er synkronisert med livet og leken, veves musikk og menneske sammen. Minner om steder og hendelser – også det emosjonelle – kan "kodes inn" i musikken (Casey, 1996; Feld, 1996; DeNora,

2000; Ruud, 1997). Senere i livet kan man ta fram igjen slike minner ved å lytte til musikken. Musikken fungerer som en *container* (DeNora, 2000), og når man løfter på lokket ved å lytte til musikken, strømmer minnene ut. Når Bjørkvold ber sine kursdeltakere om å tenke på og synge sanger fra egen barndom, for så å beskrive følelsene sangene utløser, nevnes gjerne trygghet, glede, lykke og fellesskap (Felde, 2004). Dette understøtter en antakelse om at sang og musikk fra tidlig barndom kan vekke til live barndommens følelse av tilknytning, omsorg og kjærlighet senere i livet (Vist, 2002, 2008; Ruud, 1997).

10.2.3 Musikk som høna eller egget

Sett i sammenheng med fortolkningsrepertoarene *musikk som manus* og *musikk som lekens og livets soundtrack* kan man diskutere hvorvidt musikken eller leken kommer først: Musiseres det til leken eller leker man til musikk? Når musikken fungerer som manus er det nærliggende å tenke seg at musikken på én måte kommer først, i og med at den forstås som å regulere leken. I lys av Mouritsens (1996) beskrivelser av lekekultur og Nielsens (2001) beskrivelser av musikk som lekens lydspor er imidlertid en forståelse av *leken* som det primære nærliggende. Musikken forstås som å være synkronisert med leken og å ha en *akkompagnerende* funksjon, og spontansangen vil tilpasses øyeblikket (Knudsen, 2008). For det tredje kan man med avhandlingens teorigrunnlag, som inkorporerer multimodalitet, si at musikk og lek er jevnbyrdige størrelser i et barnekulturelt *Gesamtkunstwerk* (jf. Campbell, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001). Styrer i barnehage Måne beskriver at det av og til er leken som kommer først, og så trenger barna musikk til den, mens det andre ganger er musikken som "settes på" først, og så begynner barna å leke (IAM II). Hun er imidlertid også tydelig på at det i mange tilfeller er umulig å skille, fordi lek og musikk henger så tett sammen.

Frederikkes mor påpekte at hvorvidt musikken eller leken kommer først i en gitt situasjon gjerne er et spørsmål om høna eller egget (HIM 009). Dette gjaldt også for komplementariteten mellom musikken og barnas bevegelser (ibid.). Det ble flere ganger observert at barn beveget seg ulikt til ulike typer musikk. I barnehage Måne danset for eksempel Frederikke, Marthe og Hedda til en cd som de selv beskriver som Hedda sin og

som "Barnas Superjul".¹¹⁵ Bevegelsene følger i begynnelsen av videoopptaket musikkens hurtige puls og preges av hopping og "kantete" arm- og benbevegelser. De skipper til tittelsporet, og henvender seg så i enda større grad til kameraet som jeg holder på fanget: Frederikke setter seg på kne foran kameraet, smiler og viser sangtekstens beskrivelser av at "*snart faller alle engler ned i skjul*" med mykere nedadgående armbevegelser. Hun ser rett i kameraet mens hun reiser seg og fortsetter å invitere seeren til å bli med henne, gjennom å peke med begge hender og se rett inn i kameraet. Hun snurrer rundt, stopper med ansiktet vendt mot kameraet igjen og synger sterkt "*skal vi være sammen du og jeg!*" (VOM (03.04), 00.00.00-00.02.55). En sammenheng mellom musikk, tekst og bevegelser er tydelig, og bevegelsene likner her, som i eksempelet med barnas Blåfjellek, bevegelsene som følger sangene i tv-serien *Barnas Superjul*.

Senere i samme opptak sitter de tre jentene på gulvet og hører på Egners (1995) *Folk og røvere i Kardemomme By*. Hedda lytter deretter sammen med et fjerde barn gjennom sanger fra *Tidenes beste barneplate 2* (2005). Så tar Hedda en ny cd fra utvalget som er spredt utover gulvet og legger den i spilleren. Det er Chaminades *Concertino for fløyte og orkester* som fyller rommet (Wiesler, 1992, se appendiks 5). Etter få sekunder høres Frederikkens stemme i bakgrunnen: "Nå ville du at jeg skulle danse." Samtidig reiser hun seg og begynner å danse. Hedda snur seg mot henne og sier nærmest henført: "Å, det er en ballettsang." Hun smiler. Frederikkens stemme høres igjen, denne gangen tilgjort, som når en snakker for en bamse eller dukke: "Jeg vil danse." Hun gjør noen rolige, myke og store bevegelser rundt i rommet og Hedda følger henne med øynene med åpent ansikt. Frederikke har plukket opp et stort stykke fløyelsaktig stoff som hun holder med én hånd, mens hun svinger det langsomt over og rundt hodet. Bevegelsene hennes får et drømmeaktig uttrykk, og også når hun gjør et ballettaktig hopp er dette langsomt. Ansiktet er lyst (VOM (03.04), 00.37.30-00.38.12).

Frederikke er et av barna som viser et bredt register når det gjelder måter å bevege seg på til musikk. I intervjuet hjemme hos henne kom vi inn på forholdet mellom musikken og bevegelsene, og jeg spurte moren om årsakene til at Frederikke gjorde ulike bevegelser til ulik musikk. Morens svar gjengis her noe komprimert:

¹¹⁵ Cd-en heter *Barnas Superjul: Musikken fra julekalenderen*. Den ble som tittelen sier utgitt i forbindelse med NRK Barne-tv sin julekalender i 2007 av Barneselskapet/Musikkoperatørene.

Frederikkens mor: Jeg tror det ene er det der hermeaspektet. At hun har sett ... sett på de greiene på tv, ikke sant, sikkert primært på tv, så ... Jeg tror ikke det er noe, jeg tror hun bare har sett at sånn danser man til den musikken og sånn danser man til den musikken.

Ingeborg: Så du tror på en måte ikke at det har noe med stemningen i musikken å gjøre, eller noe sånt noe?

Frederikkens mor [*tenker seg om*]: Det passer jo sammen uansett, da. Altså, stemningen i musikken passer jo til dansen, så det er en litt sånn høna og egget-greie. Det hadde jo ikke passet å danse hiphop til *Svanesjøen* for eksempel. Det hadde blitt helt ... feil [*ler*]. Det er jo noe med rytmen og stemningen ... som passer (HIM 009, s. 11).

Man kan si at musikkens affordanser i dette sitatet på den ene siden konstitueres som kulturelt innvevd – man lærer gjennom å herme. Samtidig ligger kanskje en forståelse av noe “naturlig” også i denne forklaringen, når det å danse hiphop til *Svanesjøen* ikke “passer”. Det er nærmere bestemt noe med rytmen og stemningen som gjør at det ikke går sammen. En nærliggende assosiasjon er Aksnes og Ruuds (2008) påpekning av at det er vanskelig å skille det biologiske fra det kulturelle, fordi det i levd liv hele tiden henger sammen og er gjensidig konstituerende. På tilsvarende vis konstitueres musikk og lek i det empiriske materialet som gjensidig avhengig av hverandre.

10.2.4 Musikk som lekbar

Blåfjellmusikken ble i et av intervjuene og i barnas bruk av den konstituert som *lekbar*. Lekbarheten ble ifølge de ansatte i barnehage Sol i særlig grad konstituert av spekteret av roller som barna kunne innta og tematikken musikken dreide seg om, som ble oppfattet som interessante for barna. Denne interessen hang sammen med tematikkens dybde, som i det mystiske, det forbudte, fødsel, død, miljøvern og vennskap på tvers av luefarge. For både roller og tematikk var sammenhengene mellom de respektive sangene og tv-serien *Jul i Blåfjell* svært viktig (IAS), slik jeg har vært inne på tidligere (se kapittel 9.2.1).

At musikken var lekbar på denne måten inviterte barna til en form for “innvendig” lytting til musikken. Ved å innta en av rollene “tar man på seg” musikken som er komponert for karakteren og den aktuelle tematikken, og musikken angår dermed barnet i leken på en særlig måte. I teoretisk perspektiv kan dette settes i sammenheng med Ruuds (1997) beskrivelser av musikkbruk som en måte å teste ut identiteter på. I Blåfjelleken er nok ikke tanken å bli som Turte eller noen av de andre karakterene, men å engasjere seg i og å kjenne på bestemte følelser. Dette er en lekvariant av barns utforskning og utprøving av emosjoner i forbindelse med musikk, slik det beskrives av

Ruud (1997). Her forteller voksne i retrospekt om at man som barn ønsket å høre skillingsvisene sunget om og om igjen, selv om man gråt så tårene sprutet. Å gjennomleve følelsene gjennom sangen og fortellingen i den var nettopp poenget.

I ettertid betraktet var kanskje det å bli født den tydeligste hendelsen som ble lekt i Blåfjelleken, med tilhørende emosjonelt engasjement i form av glede og spenning knyttet til det å vente på noe og å bli ventet på. Barnas Blåfjellek kan beskrives som en musikklek og inspirert av Campbells (2010) beskrivelser av barnekulturelle *Gesamtkunstwerke* kan en også beskrive det som en måte å gjøre eller lage musikk på. Med Frith (1996b) kan en legge til at det er en måte å leve ut eller være i livet på. Han skriver: "Making music isn't a way of expressing ideas; it is a way of living them" (ibid., s. 111). Tilsvarende kan barnas musikkbruk i dette eksempelet beskrives som mer enn å uttrykke ideer om fødsel, død og det mystiske. Det er en måte å leve ideene på i et lekemodus, som har det estetiske og emosjonelle i forgrunnen (Mouritsen, 1996). Leken innebærer at det er "på ekte" samtidig som det er "på liksom" (Bateson, 1972). Man beveger seg på to plan samtidig og kan når som helst endre leken eller bryte den av og gå ut av den, dersom følelsene man opplever blir for sterke.

Selv om Blåfjelleksempelen var svært rikt og frodig kunne en liknende lekbarhet i musikken spores i andre deler av materialet, gjerne i mindre fragmenter. Dette gjaldt for eksempel sanger med tekst, som "Hvis dine ører henger ned" (se kapittel 8.3.4), hvor barna spilte ut teksten ved å gå rundt i rommet i takt med musikken, mens de lot som at museflettene deres var lange ører. Det gjaldt også noen av guttenes deltakelse i musikken på barnehagens Kaptein Sabeltann-cd, som besto i å hoppe til musikken mens de gjorde fektebevegelser som illustrerte at de hadde et sverd i hånden (se kapittel 8.3.4).

10.2.5 Musikken som bakgrunn for utforskning av musikkens grunnelementer

I kapittel 9.3 beskrev jeg fire gutters lek i lys av Bakhtins (1965/2009) beskrivelse av karneval. Denne typen ikke-lineær, kaotisk lek mangler voksnes positive beskrivelser i datamaterialet. En omskriving av Posners (1989) påpekning av at noe som oppfattes som et verktøy i én kultur ikke nødvendigvis gjelder som et slikt i en annen kultur, kan fungere som en analytisk nøkkel i denne sammenhengen. I dette lek-eksempelet er det ikke snakk om en konkret artefakt i form av et verktøy som oppfattes ulikt, men derimot lekens meningsfylde som konstitueres forskjellig. Parallellen til Posner blir tydelig i

form av at det som oppleves som meningsfullt i barnas perspektiv, altså i barnas egen kultur, ikke betraktes på samme måte i voksenkulturen. Empirien peker her nettopp i retning av det Øksnes (2010) påpeker, nemlig – sagt i diskursanalytiske termer – at et mer rabulistisk og karnevalistisk repertoar ikke er tilgjengelig på samme måte for de voksne i datamaterialet, som repertoarer for lek hvor den er mer lineær og ordnet. Den rabulistiske leken synes langt på vei uforståelig. Likevel viser datamaterialet gjennom eksempelet med “Sjokoladesangen” at dersom voksne og barn har et felles utgangspunkt for slik type lek, kan den likevel framstå som forståelig for begge parter, og konstitueres som en del av en felles, lokal musikkultur.

I musikkpedagogisk sammenheng kan en si at verbale repertoarer som i stor grad “mangler” blant deltakerne i undersøkelsen er slike som inneholder musikkfaglige begreper. En måte å forstå de fire guttenes lek på, kunne være å konstituere den som utforskning av musikkens grunnelementer, som finnes presentert i litteratur rettet mot førskolelærerstudenter (Sæves & Kalve, 1987; Sæther 2011; Sæther & Angelo, 2012; Sæther & Aalberg, 2006). Guttene kan tolkes som å utforske klang og dynamikk i stetoskopleken, samt rytme i gangen over gulvet. Et slik teknisk vokabular er nærmest fraværende i datamaterialet som helhet, med unntak av noen få beskrivelser av rytme, som når den ene av førskolelærerne i et eksempel beskriver musikkens rytme som god å danse til for toåringen hun har foran seg (kapittel 7.2.2). Et annet unntak er førskolelæreren i barnehage Sol som anvendte begreper om tonearter (moll) og samspill, i tillegg til rytme.

Man kan forstå det som om musikkens grunnelementer i eksempelet med stetoskopleken settes inn i en sammenheng, hvor utforskningen “bare skjer” i et lekperspektiv (jf. Gadamer, 2007; Øksnes, 2010). Når leken “tar over” er barnas glød og engasjement sterkt. Barna lever ut musikkens strukturer gjennom forskjellige bevegelser og sang, og konstituerer derigjennom dens affordanser. En forståelse som kombinerer lek med lytting til musikk vil i dette tilfellet bidra til å se på guttenes lek som en mer rabulistisk måte “å leve” musikken på (jf. Frith, 1996b), en måte som ikke har en tydelig fortelling knyttet til seg, selv om guttene bygger hytte, leker politi, kamera og Tom og Jerry mens musikken spilles. Slike mer fragmentariske konstitueringer av musikkens lekbarhet finnes, i likhet med Blåfjellekens lekbarhet, i flere deler av materialet.

10.3 Musikk som noe man lærer seg

Doktorgradsarbeidet fokuserer på barns musikalske hverdagsliv og de uformelle læringsarenaene er skjøvet i forgrunnen (Folkestad, 2006). Situasjoner spesifikt organisert og beskrevet som lærings situasjoner er derfor ikke en del av materialet. Likevel kom begrepet “læring” fram både i observasjoner og intervjuer. Fra et voksenperspektiv ble det uttrykt overraskelse over hva, hvor mye og hvordan barna lærte seg sanger, særlig sanger med engelske tekster. Gjennom observasjonene kan man få innblikk i hvordan barna lærer seg tekster og melodier, og hvordan dette inngår i barnas hverdagslivssituasjoner.

10.3.1 Musikalsk læring som selvdrevet

I noen situasjoner synes det nærmest som om læringen “bare skjer”. En av førskolelærerne i barnehage Måne, som også var mor, beskrev musikklytting i bilen som en situasjon hvor barna ikke kan gjøre noe særlig annet enn å lytte til musikken og synges med (IAM I). I slike situasjoner lærte barna seg raskt tekst og melodi. Videosekvensen som viser Emil på vei til barnehagen avslører gjennom barnets bevegelser av leppene synkront med sangteksten at han følger med på sangen, selv om blikket er innadvendt og han virker som om han nærmest drømmer seg bort (HVS 004). I et annet eksempel fra datamaterialet fortalte Jennifers foreldre at datteren gjerne hører samme sang om og om igjen, og på denne måten lærer hun seg sangene, tilsynelatende med hensikt, mente foreldrene (HIS 006).

I en av observasjonene fra barnehagen synes det som om barna bevisst går inn for å lære seg en sang. De fire jentene som vises i opptaket sitter på lekemøbler som de har skjøvet inntil vegg. Cd-spillere er plassert ved motstående vegg. Barna lytter til sangen flere ganger etter hverandre. I begynnelsen sier de noen av ordene fra sangteksten med lav stemme til cd-en og “snakker” teksten heller enn å synges. Etter hvert sier de lengre brokker av teksten høyt, men synger gjerne på én tone, eller i et omfang på et par toner. Mot slutten av opptaket synger de lengre brokker av tekst og melodi, og har langt på vei “lært seg” sangen (FS).

Et noe mindre tydelig læringsperspektiv kommer fram når barna leker til musikken. I disse situasjonene lærer barna elementer av hverandre, som ulike tekstbiter som synges og gjentas, og ved at andre elementer ved musikken, som rytme og dynamikk, understrekes gjennom barnas bevegelser. Man kan beskrive det som foregår som en

form for differensiering (Clarke, 2005), hvor barna peker ut for hverandre det de selv mener er signifikante sider ved musikken. Slike signifikante deler kan være ord i sangen som ropes ut etterfulgt av latter (kapittel 9.3), tekstlige sider som lekes i takt med musikkens puls (kapittel 7.2.3), Chaminades *Concertino* som beskrives som en ballettsang og som leves ut i myke bevegelser i tråd med barnas opplevelse av musikkens stil og sjanger og, som et siste eksempel, sangenes tekst og atmosfære som speiles i barnets tonefall og samtale med de andre tilstedeværende (kapittel 10.2.3). Barrett (2006, 2009) er en av dem som påpeker at gjennom barns måter å omgås musikk på påvirkes både deres musikksmak og deres holdninger til musikk mer generelt. Når barna omgås hverandre og musikken samtidig etableres gjerne en form for barnekulturell kodefortrolighet, som i mange tilfeller er unik for de respektive gruppene av barn som vanligvis leker sammen. Når barna etter hvert har lekt den samme leken med den samme musikken en rekke ganger, kan det være vanskelig for utenforstående barn å komme inn i leken. Musikkens affordanser konstitueres og "læres" altså i et lekfellesskap.

Læring skjer barna i mellom når barn bringer nytt repertoar med seg til barnehagen, eller når enkelte barn synliggjør måter å bruke musikk på som ikke er kjent for de andre. Et slik eksempel er hentet fra feltnotatene (FS). Et av barna har med seg en cd hjemmefra og insisterer på at man skal sette seg rolig foran cd-spillere og lytte til musikken. Hun trekker en stol bort til spilleren for dette formålet og setter seg på den. De to andre tilstedeværende barna ser forundret på henne og sier at de vil danse eller lage hinderløype og gå den til musikken. Det første barnet stiller seg først uforstående til dette, både verbalt og i form av kroppsspråk. Ganske raskt blir hun imidlertid med på de andre to barnas måte å lytte til og å bruke musikk på.

10.3.2 Musikk som nødvendig å kunne

Materialet peker i retning av at barna for en stor del lærer seg sanger fordi de beskjeftiger seg med dem, og de beskjeftiger seg med dem fordi de liker å gjøre nettopp det, slik jeg har vært inne på flere ganger tidligere (jf. Rasmussen & Mikkelsen, 2008). En annen side ved læringsperspektivet dreier seg om at det for barna syntes helt nødvendig å kunne bestemte sanger og musikk for å være med på leken. I en diskusjon mellom noen av jentene som dreide seg om hvem av de andre barna som skulle få være med på Blåfjelleken ble det at et av barna ikke "kunne Blåfjell" anvendt som argument for at

vedkommende ikke kunne være med (FS). En annen observasjon viser et barn som har med seg cd-en med *soundtracket* til filmen *Mamma Mia* hjemmefra til barnehagen. I rollen som popartist sto eieren av cd-en midt ute på gulvet i et av barnehagens små rom, mens de andre tre-fire tilstedeværende barna satt på stoler langs veggen. Barnet som eide cd-en lot som hun hadde en mikrofon i hånden, som hun holdt opp foran munnen. Samtidig vippet hun med foten i takt med musikken og sang for full hals. Et par av de andre barna forsøkte å henge seg på sangen, men falt snart ut igjen. Barnet i popartistrollen konkluderte og ga nokså brutalt uttrykk for at de andre ikke kunne sangen, og dermed måtte de være stille (FS). Musikken kan her beskrives som en måte å ekskludere jevnaldrende på, på liknende vis som Bickford (2010, 2011b) beskriver at Mp3-spillere i skolegården både kan være et middel for vennskap, når man deler ørepropper (*ear plugs*), men også et middel til å stenge andre barn ute. Å "kunne musikken" i kontekst var altså i noen tilfeller inngangsbilletten til leken.

10.3.3 Musikalsk bredde som noe man bør introduseres for

Innunder et læringsperspektiv velger jeg her å inkludere musikk som de voksne deltakerne i undersøkelsen uttrykte ønsker om å introdusere barna for. For mange av de voksne sto det å la barna bli kjent med musikk sentralt, selv om ikke læring som begrep ble anvendt direkte. Musikalsk bredde ble oppfattet som viktig. Den intervjuede førskolelæreren i barnehage Sol understreket i denne sammenhengen at hun ønsket å introdusere barna for klassisk musikk og musikk fra andre kulturer. Dette var typer musikk hun mente barna ikke fikk så mye av til daglig og hun så det som sin oppgave å gjøre dem kjent med annet repertoar. Hun var imidlertid overrasket over barnas interesse for klassisk musikk og det at barna lå helt rolig og lyttet var noe hun på eget initiativ kom tilbake til flere ganger i spontane feltsamtaler i løpet av observasjonsperioden (FS). I hennes begrunnelser for å innlemme barn i klassisk musikkultur ble dermed det at barna likte og hadde glede av denne musikken lagt til som forsterkende argument. Dette argumentet syntes å virke mer overbevisende på hennes omgivelser i barnehagen enn de litt vagere som hadde med ivaretagelse av musikalsk bredde og tradisjon å gjøre.

10.3.4 Musikk som tradisjon, allmenndannelse og materiale for individuell identitet

For flere av de intervjuede voksne var det viktig å videreføre tradisjoner gjennom å gi videre et repertoar og bruksmåter (jf. Wetlesen, 2000). Et eksempel var førskolelæreren

i barnehage Måne som ønsket å videreføre til egne barn det hun beskrev som “en liten tradisjon”, altså hennes families måte å anvende julemusikk på i hennes egen barndom (IAM I, se kapittel 7.2.1). Dette opplevde hun som givende og meningsfullt for sin egen del og hun oppfattet at barna delte denne opplevelsen. Et annet eksempel er Marthes mor som synes å bli grepet av sin barndoms musikk når hun lytter til musikk sammen med datteren (HVM 007). I intervjuet i etterkant fortalte hun at det var hyggelig å bruke dette repertoaret, og hun var tydelig følelsesmessig berørt (HIS 007). Mens begge disse eksemplene viser repertoar som var kjent for foreldrene, var det å gjøre barna kjent med andre typer musikk enn det man vanligvis hører på framtreddende i eksempelet i forrige avsnitt. Dette dreier seg i større grad om å utfordre både seg selv og barnet. Også blant et par av foreldrene kommer dette fram, men da enda lenger i retning av å konstituere barnets individuell identitet.

Frederikkens mor er opptatt av å unngå ensporet musikksmak, og kjøper musikk fra steder hun besøker i utlandet (HIM 009). Johannes foreldre er opptatt av å skape sin egen identitet, noe moren opplevde at hun gjorde i egen ungdomstid, ved hjelp av musikken (HIS 002). Hun opplevde det som tilfredsstillende å høre på musikk som skilte seg fra det de andre i hennes vennekrets hørte på. Johannes far bekrefter og anerkjenner morens musikksmak gjennom å understreke at det nok ikke var mange jenter som likte musikken hun hørte på.¹¹⁶ På bakgrunn av dette var det viktig for Johannes foreldre å tilby barna musikalsk bredde, ved å legge noe til det repertoaret som de ble tilbudt gjennom mediene. De ønsket å tilby barna muligheter til ikke bare “å følge strømmen”, men å skape sin egen musikksmak og identitet. I forlengelsen av en del av samtalen som dreide seg om læring og utvikling er følgende sekvens hentet:

¹¹⁶ Det er et underliggende kjønnsperspektiv i denne uttalelsen som peker i retning av at morens musikksmak berører diskursens randsoner når det gjelder hva slags musikk man oppfatter at jenter hører på i motsetning til gutter. Dette er interessant også i et barneperspektiv, men jeg velger her ikke å utdype dette av hensyn til avhandlingens omfang, selv om datamaterialet nok kunne gi interessante perspektiver i så måte.

Johannes mor: Du oppdager jo, du utvikler deg liksom utvikler deg musikalsk på en måte, med at du oppdager ting som du egentlig ikke trodde var noe fint.

Ingeborg: Ja?

Johannes mor: Men hvis du hører på ting flere ganger så, jøss det her var jo bra likevel. Du får litt andre opplevelser enn det som bare er sånn *mainstream*, som bare går sånn ut og inn hele tida. Ja.

Ingeborg: Ja

Johannes mor: Og så tror jeg du blir litt mere nysgjerrig på andre kunstformer og sånn, og.

Johannes far: Men [så] tror jeg også, det jeg opplevde, så var det egentlig [Johannes mor] som introduserte meg til sånn mer avantgarde klassisk musikk da.

Ingeborg: Ja?

Johannes far: Det har jeg ... Det synes jeg var helt høi i huet idiot musikk i alle år, men så oppdaga jeg det da at det var jo egentlig veldig mye rock 'n' roll i den musikken der på en måte.

Ingeborg: Mm

Johannes far: Ja

Ingeborg: Ja. Men bruker dere dette bevisst overfor barna?

Johannes far: Ikke så mye foreløpig ...

Johannes mor: Ikke så mye enda nei

Johannes far: ... vi vil vel, jeg vet ikke, vi vil ikke prøve å ... Men jeg håper jo at jeg kan, vi kan stimulere de til god musikk (HIS 002, s. 21-22).

Dette handler om å lære seg en innstilling til livet, som igjen handler om å selv bidra til å få gode opplevelser. Ved å utfordre seg selv oppdager man nye ting og dette fører til at man blir mer nysgjerrig. Å komme inn en god sirkel kan være en god beskrivelse. Her kommer et ellers lite framtreddende perspektiv fram, nemlig fokus på "god" musikk. I dette tilfellet dreier dette seg om musikk som ikke er helt *mainstream*, og som anvendes for å skape sin egen, individuelle identitet, nettopp ved at man kan utfordre seg selv med den.

På et noe mindre personlig og individuelt plan kommer et fortolkningsrepertoar om allmenndannelse fram i materialet, slik Frederikkens mor løfter fram. Et musikalsk repertoar som kan inngå i en norsk allmenndannelse er låten "Forelska i lærer'n" og oppleves som meningsfullt fordi "alle" kan den i et nasjonalt perspektiv (HIM 009). Det meningsfulle ved å kunne de samme sangene har som en komplementerende side at det finnes sanger som "alle" bør kunne. Dette fortolkningsrepertoaret var svært lite framtreddende i materialet som helhet, men ble nevnt i forbindelse med en forståelse av henholdsvis "de gamle" og "nyere" barnesangene (HIM 008; HIM 009). Et brudd mellom generasjonene hva musikalsk repertoar angår kom for noen av deltakerne fram nærmest som en form for sorg. Å lære seg sangene barna lærte i barnehagen var dermed viktig for enkelte av foreldrene. Dette fungerte nærmest som oppdragelse av dem selv

og bidro til en utvidelse av foreldre og barns felles repertoar. Som Frederikkes mor påpekte må man kunne de samme sangene for å kunne oppleve hyggen ved å synge dem sammen (HIM 009).

I et hverdagsperspektiv var det videre interessant at videreføring av tradisjon og allmenndannelse som større kategorier, gjerne forbundet med samfunnet og kulturen generelt, har en sterk personlig komponent. Når det fortelles om at man synger sanger sammen er det gjerne temperatur og glød, særlig i hjemmeintervjuene. Det mer abstrakte "å videreføre en tradisjon" får mening når musikken anvendes av emosjonelt involverte og engasjerte individer i sosiale sammenhenger (jf. DeNora, 2000). Det som videreføres bringes ikke først og fremst videre for tradisjonens skyld, men for de deltakende individenes. Tradisjonen og det personlige veves sammen til det den ene førskolelæreren beskriver som en "liten tradisjon" (IAM I, se kapittel 7.2.1).

10.4 Musikken som noe for barna

Et tydelig fortolkningsrepertoar i datamaterialet understreker at musikken som spilles må være til noe for barna. Dette uttrykkes konkret og verbalt av den ene førskolelæreren i barnehage Måne (IAM III, se kapittel 8.3.1). Det eksakte verbale utsagnet er hentet fra diskusjonen omkring assistentenes musikkbruk for egen del i arbeidstiden, men et tilsvarende fortolkningsrepertoar regulerte musikkbruk i hjemmene. Barnas musikkbruk ble gjerne prioritert framfor de voksnes. Jennifer og Marthes fedre fortalte begge om at musikken som ble spilt i bilen når familien var på reise var den barna ønsket å høre på. Når barna og også mødrene hadde sovnet, satte fedrene på "sin musikk" (HIS 006; HIM 007).¹¹⁷ At det å prioritere barnas musikkønsker var vanlig kom også fram i intervjuet med Emils foreldre (HIS 004). Moren fortalte at

¹¹⁷ I hovedoppgaven (Vestad, 2004) fortalte foreldre om at de byttet på å velge musikk på bilturer, slik at hver av foreldrene og barna valgte hver sin gang. Dette kom ikke like tydelig fram i doktorgradsarbeidets datamateriale. I forbindelse med hovedoppgaven kom det videre fram at barn og fedre sammen lyttet til fedrenes musikk i bilen, og med dette knyttet bånd mellom seg. Slike situasjoner ble det heller ikke fortalt om i forbindelse med doktorgradsarbeidet, og i felles musikkopplevelser dreide det seg i større grad om at de voksne lyttet til musikk som i utgangspunktet var for barna. Noen unntak var Frederikkes mor, som i intervjuet blant annet tydelig ga uttrykk for at deler av musikken barnet lyttet til var fra hennes ungdomstid (som DeLillos og ABBA), og at det var hyggelig å synge slike sanger sammen (HIM 009). I intervjuet med Marthes familie uttalte faren at det mest var moren som tok ansvar for datterens musikk. Han selv hørte på radio mens han arbeidet, og da gjerne radiokanaler med hitmusikk (HIM 007). Fra sin egen barndom kunne han ikke huske noen sanger, fortalte han.

med både tenåringsbarn og yngre barn i familien, var det sjelden hun fikk bestemme musikken i bilen:

Ingeborg: Er det alltid musikk i bilen?

Emils mor: Ja

Ingeborg: Ja

[Foreldrene ler]

Ingeborg: Er det dere som setter på da eller?

Emils far: Nei, det er jentene.

[Emils mor ler]

Ingeborg: Det er jentene, okei.

Emils mor: Vi har tapt for lenge siden. Jeg husker en gang fikk jeg bestemme og det var i fjor i 1. mai-helgen. Da fikk jeg bestemme, for da hadde de lurt meg til å ta med meg 6 barn og dra alene på hytta, og det er nede [på Sørlandet] og det er langt å kjøre ... og når jeg da satte på Bjørn Eidsvåg og begynte å synge, da så de veldig på hverandre og tenkte å protestere, men så fant de ut at ... da snur hun!

[Alle ler]

Emils mor: Så da fikk jeg, men jeg kan ikke huske på sist det, bortsett fra det, sist jeg fikk bestemme noe musikk i bilen (HIS 004, s. 13).

I tillegg til at barnas egne musikkønsker prioriteres, ligger i dette fortolkningsrepertoaret at musikken skal bidra med noe positivt for barna. Dette ble satt ord på av Heddas mor som understreket at musikk ga barna mulighet til å slappe av, noe de behøvde etter lange dager i barnehagen. Hun trakk imidlertid en tydelig grense mellom det å slappe av til musikk og det å passivisere barna (HIM 008). Sistnevnte forholdt hun seg til som mer negativt. Denne måten å forholde seg til barnas musikkbruk på har klare likhetstrekk med Barkers (2003) beskrivelser av publikum som aktive. "The active audience 'tradition' suggests that audiences are not cultural dopes but are active producers of meaning from within their own cultural context", skriver han (ibid., s. 325). Han forklarer bakgrunnen for denne forståelsen ved å vise til at den er utviklet som reaksjon til utforskning av fjernsynspublikum ut fra en forhåndsantakelse om at det å se på tv er noe passivt. Buckingham (2009) beskriver nye medier som opphav til voksnes frykt, og særlig når mediene knyttes til barndom. Passivisering av barnet hører med til denne frykten.

Når Heddas mor understreker forskjellen mellom avslapning og passivisering, peker uttalelsen videre mot en av førskolelærerne i Månes forståelse av at musikken må "være til noe" for barnet. Den må ha en funksjon, for eksempel i leken (IAM III). Dersom den bare "surrer og går" uten at noen egentlig hører på kan musikken som bakgrunnsmusikk oppfattes som bråk, slik jeg tidligere har vært inne på. I intervjuet med styrer og en assistent i barnehage Måne kommer dette fram på følgende måte:

Assistent: Det er i hvert fall veldig stor forskjell på når musikken blir en sånn ekstra lydgreie eller ikke, synes jeg da. Inne hos oss [på avdelingen], så tror jeg vi ikke ... For innimellom, hvis du liksom har på musikk, og det ikke blir sånn at man hører på det ... Det er jo, det er jo ganske mye lyd fra nærmere 20 barn på en avdeling i utgangspunktet, liksom, så hvis det blir [musikk som] surrer i tillegg, som du ikke klarer å høre på så, da ... [Jeg] prøver å liksom ikke bare ha det der som en kilde til, liksom.

Styrer: Ja, og jeg synes det kan være krevende å ha den [cd-spillere] bare stående på, og så sitter jeg og skal spise frukt med barna, og så surrer den i bakgrunnen. Så jeg skrur ofte av, da, for da er den ikke på en måte ... Jeg ser ikke at den har en funksjon, da (IAM II, s. 9-10).

At musikken må ha en funksjon kommer tydelig fram. Det er imidlertid noe mindre tydelig *hvem* den har eller ikke har en funksjon for. Selv om fokus var rettet mot barnas musikkopplevelser og -ønsker, anvender de ansatte her sine egne opplevelser som utgangspunkt for argumentasjonen. Når de voksne snakket om egne musikkopplevelser i intervjuene, spurte jeg gjerne om de trodde barna kunne oppleve musikk på tilsvarende måter. I noen tilfeller mente de voksne at barn opplever musikk på helt andre måter enn voksne, andre ganger nyanserte de noe mellom hva de mente henholdsvis barn og voksne opplever og av og til kom det fram at de voksne forsto barnas opplevelser av musikk i konkrete situasjoner som nærmest lik sine egne. I intervjuet med styrer og assistent sitert ovenfor var det siste i hovedsak tilfelle, og med dette som forståelsesbakgrunn, blir det å slå av musikken fordi man ønsker å beskytte seg selv mot bråk, samtidig en måte å beskytte barnet på, fordi man går ut fra at det oppleves likt. På den ene siden kan denne måten å forholde seg til barnas musikkopplevelser på betraktes som å bygge på en forståelse av barn som kompetente subjekter: Deres musikkopplevelse "oppvurderes" fra å være "barnlig" og "ufullstendig" til å være som den voksnes. På den andre siden, dersom en skal forsøke å nærme seg barnets eget perspektiv, kan en ikke ta for gitt at barnet opplever det samme som en selv, på tilsvarende måte som man ikke kan ta for gitt at flere voksne har samme opplevelse av musikk som spilles i en gitt situasjon (jf. DeNora, 2000). Slik det kommer fram i det empiriske materialet har ulike individer derimot ulik oppfatning, som når de to assistentene som ønsket å anvende bakgrunnsmusikk som "maskering" av bråk eller for å holde seg selv "i gang" (IAM III, se kapittel 8.3.1) og førskolelærer og styrer oppfatter musikkbruk ved måltider som uten funksjon (IAM II, sitert ovenfor). En tredje måte å forholde seg til barns subjektstatus på vil være å anta at det også blant barna er ulike oppfatninger av om musikken har en funksjon eller ikke i en gitt situasjon. At musikken skal være til noe for barna er dermed et fortolkningsrepertoar som tydeliggjør

at barnas behov gjerne går foran de voksnes, men inspirert av Punch (2002) kan en legge til at dette fortolkningsrepertoaret slik det verbaliseres av deltakerne i undersøkelsen må anvendes med omhu, siden musikkens funksjon for “barna” må nyanseres i retning av musikkens funksjon for individet, også når individene det er snakk om er barn.

10.5 Musikk som verktøy for å skape og opprettholde øyeblikk

Heddass foreldre var de deltakerne i materialet som tydeligst uttrykte at musikk bidrar til å skape øyeblikk (HIM 008). Faren beskriver musikk som noe som definerer en når den “settes på” og som kan knyttes sterkt til ens identitet (se kapittel 8.4.4). Han utdyper dette ved å si at barna får identitet gjennom musikken, men uten å utdype dette spesifikt videre. Imidlertid går han direkte over til å snakke om at musikken forsterker følelser, og at man både kan uttrykke følelser og bli klar over dem gjennom musikk. Moren skyter inn: “Musikk skaper øyeblikk. Musikk og teater og den type lyd er med på å skape øyeblikk ... rett og slett” (HIM 008, s. 15).

I observasjonsdelen av datamaterialet finnes flere øyeblikk som synes viktige for de deltakende barna, og i flere av de andre intervjuene med de voksne deltakerne anvendes begrepet “øyeblikk” verbalt. Måtene begrepet anvendes på kan kaste lys over hva øyeblikkene består av, på hvilke måter musikk oppfattes å bidra til dem og hvilken betydning slike øyeblikk tilskrives. I et av intervjuene gjennomført i barnehage Måne forløp følgende samtale mellom to førskolelærere:

Førskolelærer 1: Jeg tror at de ... Jeg tror at de [barna] får en sånn indre glede, eller ... Jeg vet ikke hva jeg skal si ... At man får lyst til å bevege på seg, eller ... Man blir glad, liksom, når man hører den musikken som man hører i barnehagen, da. Tror jeg.
Førskolelærer 2: Det tror jeg, og. For de [barna] får veldig lyst til å danse. Spesielt hvis de voksne begynner å danse, for det har jeg gjort noen ganger. At jeg har begynt å liksom ... [*vrikker på kroppen og løfter den ene albuen rytmisk*]. Da har de begynt å flire og liksom ‘se på deg, da, liksom, hva gjør du?’. ‘Men jeg danser jo!’ ‘Danser du, liksom! Men man danser jo ikke sånn, bare står der og vrikker på rompa, liksom.’ Og da [er det] veldig morsomt og da strømmer det jo til barn. Hvis ikke man hadde satt på musikk, så hadde det ikke blitt det. For det er et veldig gledesfylt øyeblikk. Om det ikke varer så veldig lenge, noen få minutter bare, så er det de fem minuttene. Jeg syns at det gir veldig mye glede. (HIM I, s. 13-14).

Musikkbruken får her karakter av noe som oppstår mer eller mindre plutselig og spontant og er av kort varighet. Selv om det er flyktig er det forbundet med gode følelser

og beskrives som et “veldig gledesfylt øyeblikk”. Førskolelærer 2 sier videre eksplisitt at det ikke hadde blitt slik uten musikken.

I et annet intervjuutdrag knyttes gode øyeblikk til lek. En av assistentene i barnehage Måne uttaler i forbindelse med sine beskrivelser av barnas lek som viktig at “når vi ser sånn lek, da, at de på en måte har laget det selv og det funker så bra på en måte, så er det liksom ... Det er liksom et bra øyeblikk, på en måte” (IAM II, s. 7). Her er musikken skjøvet i bakgrunnen, men kommer fram i samtalen når assistent og styrer videre beskriver de minste barnas musikkbruk. Som jeg har sitert tidligere i avhandlingen (kapittel 8.3.4) sier assistenten:

Veldig ofte når du setter på musikk, så ser de [barna] på hverandre med én gang. De får litt mer kontakt. De ser på hverandre, og så kanskje de ler med én gang Det er akkurat som om de finner en eller annen sånn bølgelengde, som de faktisk ‘connecter’ på, på en eller annen måte. Det tror jeg kan skape mye glede. Det er akkurat som om de ‘tuner’ inn på en eller annen samme greie (IAM II, s. 1-2).

Styrer bekrefter det assistenten sier og beskriver det han har observert som “fellesskap”.

10.5.1 Musikk som lim

Metaforen “musikk som lim” kommer til uttrykk på ulike måter i datamaterialet og skal forstås som at musikken holder noe sammen. I det siste eksempelet nevnt ovenfor er det barna som holdes sammen i “en eller annen samme greie”. Ruud (1997) beskriver musikk som en katalysator, som får prosesser til å gå raskere. I et performativt perspektiv forskyves fokus noe og øyeblikkene “når det skjer” kommer i fokus på en annen måte. Å beskrive musikk som lim kan oppfattes som noe mer statisk enn katalysator-metaforen. Det kan imidlertid anvendes til å framheve at det er i disse øyeblikkene at relasjoner konstitueres, altså at de kontinuerlig skapes og opprettholdes. Det er i øyeblikkene at mennesker “limes” sammen. En slik hendelse i datamaterialet dreier seg om søsken. Mari forteller at hun elsker (som er begrepet hun selv anvender) å krype opp i tenårings søsterens seng og se på tv og høre på musikk (FS).

Et annet eksempel viser hvordan musikk bidrar til å konstituere relasjonen mellom foreldre og barn. Heddass mor beskriver musikk som en “viktig greie” hun og barna kunne gjøre sammen (HIM 008, se kapittel 8.4.4). Hun utdyper øyeblikket slik:

Ingeborg: Du snakket [tidligere i intervjuet] om at når du sang musikk fra barnehagen, så kunne de [barna] begynne å fortelle. Tenker du at musikken minner dem på ting fra barnehagen?

Heddas mor: Ja, jeg tror det også. At det er ... Men ofte så er det jo like mye det som har skjedd i deres hoder, så det er jo ikke sannheten jeg får, hvis du skjønner. Jeg tenker ikke at jeg får vite at 'og så gjør vi det, og så gjorde vi det', for det får jeg aldri. Hvis jeg spør om det, så har de aldri lekt noe. Eller det kommer bare tull Men der er veldig mye ... det jeg vil vite er hva som skjer inni her [*peker mot sitt eget hode*]. Og der kan det være veldig mye spennende som skjer, det kan være *utrolig* mye spennende som skjer. De historiene får du i hvert fall etter musikken. 'Og den og den og edderkoppen og slangen kom og'. 'Kjempefint!', liksom. Da sitter vi og 'jøss, det var jo litt av en historie'. Så det er bare det at de formidler. Det er det som er viktig, at de formidler noe. At det er bare vrøvl og vås ... det er fantasi ... det er deres indre ... spenning om noe. Det er det jeg tenker på. For da [med musikken] får de noen knagger å fortelle det på (HIM 008, s. 14-15).

Musikken beskrives her som "knagger", som fortellinger kan springe ut av, fortellinger som handler om barnas tanker og følelser heller enn gjengivelse kronologiske hendelsesforløp. Musikken kan samtidig forstås som et lim i situasjonen, som holder kommunikasjonen sammen, og i tillegg som noe som bidrar til å skape og opprettholde relasjonen mellom barn og foreldre. Gjennom deres felles musikkopplevelse knyttes individene til hverandre.

Musikk ble også anvendt for å skape en følelse av sammenheng mellom hjem og barnehage, i form av at barna fikk lov til å ha med cd-plater hjemmefra til barnehagen. Dette var både et ledd i at barna skulle få ta med seg og holde på med ting de syntes var morsomme og for at barnehagen skulle få vite noe om hva barna kjente til fra sine respektive hjem (IAM I; IAS). I forbindelse med at personalet sang for barna ble det imidlertid påpekt i begge barnehagene at det ikke alltid var like vellykket å anvende sanger som barnas foreldre pleide å synge med dem. Førskolelæreren i barnehage Sol forteller følgende, sammen med den ene av assistentene:

Førskolelærer: Jeg har sett barn, eller sett at barn har valgt bort [*med vekt*] musikk, ut i fra følelser. Altså sånn trist musikk ... ehm ... at de har sagt at 'den er trist' og ikke vil høre den.

Assistent: Ja, det har jeg opplevd, og.

Førskolelærer: Eller sanger som de har bedt om, 'ikke syng den'. Og også sanger som ... Jeg har opplevd barn på småbarnsavdeling som hadde sanger de sang hjemme fast, og som de ikke ville at vi skulle synge i barnehagen. Som de ikke ville at vi skulle synge. Altså, de knyttet ... For eksempel en godnattsang, det var noe som de knyttet til en situasjon hjemme, og da skulle ikke vi synge den i barnehagen ...

Assistent: Den skal mamma synge, ikke du, og sånn.

Førskolelærer: Ja, den skal mamma synge til et bestemt rituale ... Og så har jeg hørt barn som [*sier*] 'nei, den er trist'. Ofte moll, sanger som går i moll. Og de har gitt uttrykk for at da, den triste følelsen, den setter dem i en stemning ... de har ikke sagt det, men

sagt at den er trist, de vil ikke, altså, den vil de ikke høre. Og da kjenner de jo på at det er følelser som kommer opp og som kanskje ligger der og som da blir løftet fram, og som de ikke vil kjenne på. Jeg har aldri opplevd barn i barnehagen som bevisst har satt på trist musikk. Det er lite moll. Men sånn at de velger, at de kjenner at det er godt, og de kjenner på gleden, sånn at de kan velge det fordi de blir litt gladere og at det er en positiv ting ved det Men å velge bort musikk og gi tydelig uttrykk for at det, dette vil jeg ikke høre, det erfarer jeg ganske ofte (IAS, s. 5-7).

Det mest interessante i forbindelse med fortolkningsrepertoaret musikk som lim, her mellom hverdagslivsarenaer, er at barna selv av og til ikke vil synges sanger for i barnehagen som de pleier å synge hjemme. Utsagn som “den skal mamma synge, ikke du” forteller om at sanger inngår i en relasjon med en annen person, at den “hører til” i denne relasjonen og er vanskelig å flytte til en hvilken som helst annen situasjon og relasjon. Det kan forstås som om to verdener kolliderer.

10.5.2 Musikk som verktøy for å bære med seg det som er godt

I datamaterialet framkommer det en forståelse av at barna selv skaper gode øyeblikk ved å anvende musikk. Et fortolkningsrepertoar som dreide seg om “musikk som verktøy for å bære med seg det som er godt” er interessant i denne sammenhengen. Styrer og assistent i barnehage Måne bidro sterkt til konstitueringen av dette fortolkningsrepertoaret, slik jeg har vært inne på tidligere (se kapittel 8.3.4):

Assistenten har videre lagt merke til at barna blir fenget av enkle barnemelodier, som de voksne synger med dem. Han har observert at barna ofte går og synger på linjer fra disse sangene når de leker senere på dagen. Det kjenner han igjen, forteller han, for han liker også å gå og tralle på sanger innimellom. Han mener barna på denne måten bruker musikken til å ‘ta med seg’ situasjoner som i utgangspunktet er positive og fine slik at de ‘henger litt igjen’. Til slutt beskriver han musikken som et ‘verktøy’, som man bruker for å bære gode opplevelser med seg (IAM II, s. 88).

Verktøybegrepet anvendes av assistenten på eget initiativ og et affordansperspektiv ligger dermed nærmest oppe i dagen. Musikken tilbyr en måte å holde gode stemninger ved like på, og musikken konstitueres her tydelig som en selvteknologi (jf. DeNora, 2000).

10.5.3 Musikk som “plassen din” og en “base”

Når de voksne beskrev hva musikk gjør for barn anvendte de gjerne egne erfaringer som utgangspunkt. På et individuelt plan ble musikk beskrevet som en måte å avgrense seg fra omgivelsene på, roe seg ned og å skape en egen identitet. Heddas mor anvendte begrepet “plassen din” og “base” som metafor når hun skulle beskrive hva musikken

gjorde for hennes egen del (se kapittel 8.4.4). I det følgende gjentas et utdrag av intervjuet:

Heddass mor: Jeg har vært i kulturer ... reist i Asia og, hvor det var mye musikk, men ikke min musikk. Jeg måtte plugge på min musikk hjemme.

Ingeborg: Hvorfor det?

Heddass mor: Fordi det var meg, det er min tilhørighet, min base, det er der jeg er. Det er veldig spennende med indisk eller asiatisk eller [annen musikk] ikke sant. Men det er egentlig litt sånn fremmede lyder for meg. Det er utforskning, det. Mens det andre er jo en mer sånn bekreftelse: Her-er-jeg, dette-er-meg-greie. For meg er det Tina Turner, 'Simply the best'. Det har noe med at de rytmene og den måten å, det er jo det på en måte jeg er vant til å høre på. Den måten musikken bygges på og er på.

Ingeborg: Så den synkroniserer deg med deg selv på et vis?

Heddass mor: Ja, ja [*ivrig*] du kommer liksom litt tilbake til hvor du er, ikke sant. Hvor du står, hvor du er.

Ingeborg: Er det samme musikk da, som gjelder hele livet eller kan det være ny musikk?

Heddass mor: Ja, det kan være ny musikk, men det er liksom litt innenfor der man er. En artist som man på en måte har fulgt, som kanskje har forandret seg, eller en musikk sjanger Det er allikevel som du merker at den type musikk, da ... om det er aldri så støyende så er det beroligende

(B008, s. 14 -15).

Musikken konstitueres her som en hjemplass som tilbyr en trygg forankring i tilværelsen. Fra dette stedet kan en utforske det ukjente. Senere i samme intervju uttrykker Heddass mor og far sammen at musikk av samme årsak er viktig i barndommen. Musikken man får med seg fra man er barn konstitueres som spesielt viktig. Her bekrefter empirien langt på vei Vist (2002, 2008) og Ruuds (1997) antydning om at musikk fra tidlig barndom vil kunne gi trygghetsfølelse når en lytter til den senere i livet.¹¹⁸ Musikken kan forstås som en ballast og i og med at en kan ta med seg musikken på reise rundt i verden, kan en også bære med seg musikk som et verktøy for hvor som helst å kunne iverksette en emosjonell hjemplass eller base for seg selv, hvor en føler seg trygg.

¹¹⁸ Denne delen av fortolkningsrepertoaret kan understøttes og utforskes videre ved hjelp av det antropologiske begrepet *place*, noe Ruud (1997) også gjør. Dette innebærer, som jeg tidligere har beskrevet, at flere aspekter enn koordinater på kartet regnes med i stedsbegrepet. Det kan for eksempel inneholde de tilstedeværende personene, emosjonelle aspekter, atmosfære og den historiske konteksten (jf. Casey, 1996; Feld, 1996; Kahn, 1996; Ruud, 1997). Musikk forstått som "container" (DeNora, 2000) innebærer som tidligere nevnt at slike minner om tid og sted lagres i musikken, og kan "strømme ut" dersom en i metaforisk forstand åpner lokket ved å lytte til musikken en forbinder med tidligere faser i livet (jf. DeNora, 2000; Ruud, 1997).

10.5.4 Musikk som motor

Når det gjelder å skape øyeblikk forstås musikken videre som en slags drivkraft. Dette gjelder også i forbindelse med barnas lek. I Blåfjelleken regulerer musikken i stor grad lekens innhold, tempo og utstrekning i tid. Samtidig regulerer den barnas handlingspotensialer og -energier i rollene som de ulike karakterene, og synes å tilby en generell kraft og glød til å delta (jf. Campbell, 2010; DeNora 2000). Noe av det samme gjelder i guttenes stetoskoplek, selv om denne lekehendelsen totalt sett framstår som mer fragmentert.

Når den ene av førskolelærerne beskriver Marthe og Heddas hyttebyggelek med musikken i bakgrunnen, beskrives musikken som en motor i leken og konstitueres som noe som tilhører og forbedrer vennskapet¹¹⁹ mellom de to barna. Hvis de mangler musikken blir det ikke "riktig", forklarer førskolelæreren. Da er det ikke den samme leken (IAM III, s. 26).

I forbindelse med barns deltakelse i musikk konstituerte jeg på bakgrunn av det empiriske materiale det å snakke om og i musikk som en deltakelsesmåte (kapittel 9.1). Musikken framstår i slike eksempler som noe en kan snakke om, men musikk virker også som en slags igangsetter av andre typer samtaler. I kapittel 6 skrev jeg at min forforståelse av tematikken barns bruk av fonogrammer inneholdt et minne om et 6 år gammelt barn som anvendte sangen "Tufsa danser" fra barne-tv-serien *Jul i Blåfjell* til å bearbeide et dødsfall i hennes nære omgivelser (se kapittel 6.3.2). I én av videoobservasjonene fra barnehage Sol innbyr sangen "Tufsa danser" et annet barn til å snakke om et dødsfall:

Til stede i dukkerommet er tre jenter: Jennifer, Johanne og Mari. De har laget en hinderløype av lekebord, stoler, baljer som står opp-ned og kisten med utkledningstøy. Mens de hører på musikken er det om å gjøre å balansere gjennom løypen uten å være nær gulvet. De kniser mens de går og skumper av og til uforvarende borti hverandre. Innimellom faller de, fortsatt akkompagnert av god latter. De synger til sangene som spilles fra cd-spillere og en kan observere at bevegelsene deres tilpasses musikkens tempo og intensitet. Idet sangen 'Tufsa danser' begynner forandres Jennifers ansiktsuttrykk og hun ser trist ut. Med en stemme som gir uttrykk for sorg og omsorg

¹¹⁹ En slik forståelse kan understøttes fra teoretisk hold for eksempel gjennom Trolldalens (1997) perspektiver på musikk som utgangspunkt for samhandling og utdyping av relasjoner mellom mennesker. Dette forutsetter at man betrakter kommunikasjonen mellom de to barna som anerkjennende og musikken i retning av et *soundtrack* for de anerkjennende følelsene, jf. metaforen "music as container", som anvendes av DeNora (2000). Eventuelt kan man forstå musikken som selvteknologi i betydningen noe man anvender på seg selv for å sette seg i stemningen som skal til for å få akkurat denne leken i gang (jf. DeNora, 2000; Foucault, 1988).

forteller hun de andre barna at hennes stakkars mormor har dødd. Johanne ser interessert og nysgjerrig på Jennifer, samtidig som hun markerer usikkerhet og en viss avstand ved ikke å si noe. 'Jeg vil til momo og hun er død', fortsetter Jennifer. 'Det er ikke min', svarer Mari. Johanne forteller noe jeg ikke helt får tak i om oldemoren sin. Jennifer utbryter: 'Hæ?! Lever oldemoren din enda?' Johanne bekrefter. Leken fortsetter, men Jennifer er en stund litt på siden av den. Når cd-en skifter til neste spor er hun med på samme måte som tidligere, ler og balanserer (FS).

Dette er interessant fordi det bekrefter noen av denne sangens affordanser, nemlig at den oppleves å kommunisere noe om døden som barn kan finne relevant. Dersom en voksen eller en annen person med kunnskaper om mormorens situasjon og Jennifers følelser hadde vært til stede kunne barnets initiativ til å snakke om denne tematikken i større grad blitt bekreftet gjennom samtalen. Sangen ville kunne tilbudt "knagger" som samtalen mellom barn og voksen kunne "henges på" og spinne rundt (jf. HIM 008, se kapittel 10.5.1).

10.6 Musikk som noe sunt

Johannes foreldre var særlig opptatt av en bevissthet rundt musikk og at musikken ikke bare skulle fungere som bakgrunnsstøy. For dem var, som jeg var inne på, hitlistemusikk helt greit, men de søkte etter noe mer i musikken. Faren til Johanne understreker det han oppfatter som interessant ved musikkopplevelser, ved å tilskrive musikk mening som "ren stimulans" og som "sunt":

Johannes far: Ja, musikk er en interessant ting det, ja det gir deg jo, ja jeg tror at man kan få mer ut av musikk enn bare ved å høre på hitlistene litt sånn ubevisst på morgningen og kvelden fordi radioen står på. Musikk er jo en ren stimulans det, som er til mange ting.

Johannes mor: Ja

Ingeborg: Fortell mer om det, det er spennende.

Johannes far: Ja, nei jeg tror at musikk er sunt rett og slett, god musikk er sunt, tror jeg [ler]. Og stimulerer hjernen rett og slett og følelseslivet, det tror jeg.

Ingeborg: Bruker du dét bevisst?

Johannes far: Ja, jeg bruker jo musikk veldig bevisst på mine ting, da, når jeg kjører bil og sånn, så spiller jeg jo musikk bevisst fordi da har jeg den der lille fristunden for å ... Noen ganger setter jeg på [en cd med] Dimmu Borgir da, det er fordi da skal jeg uaaaarrgh [*holder armene opp foran seg og rister dem mens han roper*] sånn, ja, få opp adrenalinet litt eller et eller annet, og da ja ... Det er samme som å, hvis en går ut og løper noen ganger, og løper litt og tar i litt ekstra en dag, det er litt det samme, det er forskjellige måter å få ... Så helt ubevisst, så er det en slags bevissthet bak det da

Ingeborg: Men tror dere barna bruker musikk på tilsvarende måte?

Johannes far: Ja.. jeg tror det jeg littegranne, det tror jeg, vi ser jo her nå når de setter på musikk selv og så begynner de å danse mye da. Og så har de jo det med å synge, og da har de jo en eller annet, et eller anna de vil ...

Ingeborg: De vil ha ut?

Johannes mor: Følelser og sånn
 Johannes far: Det er noe med følelsesregister og ...
 Johannes mor: At du har på en eller anna sang, for du har behov for det og det uttrykket der og da kanskje. Ubevisst sikkert da...
 Johannes far: Og så leker de så mye prinsesseaktige leker da..
 Johannes mor: Ikke så mye nå lenger ...
 Johannes far: Ikke nå lenger, men da, da vil de, kan de sitte å leke litt med det og så kan de plutselig sette på en sånn *Svanesjøen*-plate, da, og så ja jeg trur det, at det er en slags, ja ...
 Ingeborg: Ja, en sånn emosjonell stimulering i forhold til leken
 Johannes far: Ja, jeg trur det, ja jeg trur det, ja, ja. Eller en kroppslig stimulering og at det gir for dansing, da, eller hopping og spretting eller hva som helst.
 Ingeborg: Det som de føler de har behov for på et eller annet vis, da?
 Johannes far: Ja, ja
 (A002 s. 21-23).

Musikk er sunt fordi det stimulerer hjernen og følelseslivet, forklarer faren, og barna bruker musikk fordi de har behov for bestemte uttrykk “der og da”, slik moren beskriver det. En forståelse av at musikk stimulerer utvikling på andre områder i livet enn de som har med musikk å gjøre bekreftes av styreren i barnehage Måne. Hun mener at “musikk gir jo bare fine ting” (IAM II, s. 27) og at “musikk hjelper deg å utvikle sentrene i hjernen, sånn som språk og matematikk, at det liksom bidrar til å hjelpe deg å lære alt det andre du skal lære deg” (ibid., s. 26). Dette er én av grunnene til at hun mener musikk er viktig i barnehagen. Barnas glede over musikk flettes inn i argumentet når musikk beskrives som en vitaminpille som smaker godt (ibid.).

Farens utsagn om at musikk er sunt settes i sammenheng med følelseslivet. I lys av teori innenfor positiv psykologi som forskningsfelt kan dette utdypes i retning av at musikk og musikkbruk kan bidra til god psykisk helse, ved å gi positive opplevelser.¹²⁰

Doktorgradsarbeidets datamateriale viser i rikt monn barns og voksnes positive følelser knyttet til musikk og musikkbruk, og også at mennesker anvender musikk for å føle seg bra, altså på selvteknologiske måter, som kan peke videre i retning av et helseperspektiv. Jeg vil ikke utdype slike perspektiver her, men antyde at barns bruk av

¹²⁰ Se for eksempel:

Skånland, M. (2012). *A technology of well-being: A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self-care*

Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D. & Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings.

Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions.

Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience.

Vella-Brodrick, D. A., Park, N. & Peterson, C. (2009). Three ways to be happy: Pleasure, engagement, and meaning – findings from Australian and US samples.

musikk på måter de selv oppfatter som meningsfulle kanskje er langt viktigere i et helseperspektiv enn man tidligere har vært opptatt av.

10.7 Musikk som kos og glede

Det genererte datamaterialet inneholder beskrivelser av barn som anvender musikk i sine hverdagssammenhenger. Når de voksne beskriver barna i musikkbrukssituasjoner anvender de begreper som interesserte, engasjerte, glade, kunnskapsrike og kroppslig og emosjonelt deltakende. Begreper som går igjen i datamaterialet og som på sett og vis fungerer som overordnede begreper i forhold til dem som nettopp er nevnt, er “kos” og “glede”.

Anne Bamford har utført et forskningsarbeid som fokuserer på kunst og kreativitet i opplæringen i norsk sammenheng. Hun siteres slik i en av Aftenpostens overskrifter den 16. april 2012: “I Norge er kultur koselig, men ikke særlig viktig” (Østrem, 2012). I forskningsrapporten Bamford (2012) har utført på oppdrag for Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, går det blant annet fram at skoleeiere og -ledere trenger mer kunnskap om kunst og kreativitet i opplæringen. Dette korresponderer med førskolelærerne og styrers ønske om større kompetanse, slik det framkommer i doktorgradsarbeidets datamateriale. Når det gjelder det dikotomiske forholdet som antydes mellom musikk som henholdsvis “koselig” og “ikke særlig viktig” kan avhandlingen på sin side legge til kunnskaper med hensyn til hva som kan ligge i begrepet “kos” og “hygge” i menneskers hverdagsliv, ved å løfte fram begrepenes dypere konnotasjoner i et musikalsk, barnekulturelt perspektiv. Med dette vil en kunne argumentere for at “kos” nettopp er “viktig”.

På bakgrunn av mitt empiriske materiale er det slik at musikk konstitueres som “kos”, “hygge” og derfor noe som tilbyr et spekter av gledesfølelser, fra det kontemplative via tilfredshet og til det frydefulle og voldsomme. Dette er på mange måter årsaken til at musikk oppleves som viktig for menneskene som deltok i undersøkelsen. Ved å låne et poeng fra Dyndahl og Ellefsens (2009, 2011) betraktninger rundt musikkdidaktisk identitet må begge sider av den antydede dikotomien mellom kos/hygge og viktighet holdes i blikket samtidig, om en skal forstå den musikalske barnekulturen og barnemusikk som sjanger.

Dersom en for et øyeblikk stiller seg på et sted i diskursen om språket, hvor en kan hevde at språket og ordene som utsies ikke refererer til følelser direkte, men at følelsene kan være større enn språket og romme mer enn det, blir det interessant å se nærmere på vokabularet som er tilgjengelig for deltakerne i avhandlingens empiriske undersøkelse. I tillegg til at en bør holde begge sidene av dikotomien i blikket (jf. Dyndahl & Ellefsen, 2009, 2011), kan en dermed tenke seg at å formidle musikkopplevelse med begreper som “kos” og “hygge” er det eneste mulige for mennesker som ikke er vant til å snakke om musikk og musikkopplevelser, og at opplevelsene dermed står i fare for å oppfattes som noe trivielt for en utenforstående. Hverdagslige beskrivelser trekker på vokabular som ikke nødvendigvis tillater de svært dype eller nyanserte beskrivelsene av hva musikk tilbyr. Det er videre et arbeid som må gjøres for å komme til et punkt i en samtale hvor mennesker deler det de selv opplever som dypere opplevelser. “Si meg hvilken musikk du liker ...”, skriver Ruud (1997) og man kan få lyst til å legge til “så forstår jeg hvem du er”. Å snakke om musikkopplevelser som betyr noe for en kan oppleves som risikosport, nettopp fordi det avslører noe om en selv. Å bli bekreftet på dette er dermed svært viktig. Dette gjelder både barn og voksne, både for musikkbruken og for verbaliseringer av den i form av fortellinger. Gjentatte ganger i intervjuene tydet deltakernes latter i etterkant av egne utsagn på at de inntok en form for distanse til egne fortellinger om musikkens affordanser og noen ganger syntes det som om dette var fordi de var usikre på om deres fortellinger hadde legitimitet. Avhandlingens tykke beskrivelse av musikalsk barnekultur med fonogrammer som omdreiningspunkt er på mange måter en tykk beskrivelse av hvordan “kos” og “hygge” *gjøres* i barns hverdagsliv i relasjon til musikk. Beskrivelsene viser at dette innebærer viktige aspekter ved musikkopplevelse, som man strever etter å iscenesette på genuine måter i klasserommene. Selv om det fra et musikkpedagogisk perspektiv selvfølgelig vil være interessant å se nærmere på kunnskaper om og i musikk på andre måter enn det som kommer fram i avhandlingen, for gjennom dette å heve musikkfagets status, bør ikke en slik heving skje på bakgrunn av en under- og nedvurdering av betydningen av hverdagsopplevelser. Nettopp å anerkjenne og å søke å forstå hverdagsopplevelsene bedre kan bidra til å heve forståelsen av og statusen til musikkfaget, også musikk i barnehagen. Dette inkluderer en forståelse av musikk som viktig og fagkompetanse som nødvendig.

11 Subjektposisjoner

Hvert av fortolkningsrepertoarene for musikk i affordanseperspektiv som her konstitueres i og på bakgrunn av det empiriske materialet, skulle ifølge Edley (2001) romme en tilhørende subjektposisjon. I praksis synes det imidlertid ikke å være så enkelt. Dette finner også støtte i teoretiske perspektiver på subjektposisjoner. "I diskursen finns ett antal positioner, vilka är möjliga att identifiera sig med", skriver Lindgren (2006, s. 63). Siden diskursene er relativt åpne og stadig i flyt, er subjektposisjonene også det: "it partakes of the open character of every discourse", skriver Laclau og Mouffe (2001, s. 115). Lindgren understreker ved å vise til Laclau og Mouffe at det ikke finnes noen genuine interesser å identifisere seg med og at posisjonene ikke kan fikseres i et sammenhengende system.

Selv om jeg i det foregående har definert og beskrevet et sett fortolkningsrepertoarer, og dermed midlertidig fastholder disse, må jeg likevel forholde meg til det som kan beskrives som deltakernes interseksjonelle tilknytninger (jf. kapittel 3.2.9). En deltaker som for eksempel kan forstå seg selv både som etnisk norsk, førskolelærer, styrer, mor og barn i og av forrige generasjon (jf. Punch, 2002) vil snakke fra alle disse subjektposisjonene under et intervju, uten nødvendigvis å tilkjennegi – eller selv alltid å være klar over – når hun trekker på diskurser tilgjengelige for hver av de respektive subjektposisjonene (jf. Jørgensen & Phillips, 1999), eller når hun inntar henholdsvis den ene eller den andre subjektposisjonen innenfor én og samme diskurs. Det kunne vært svært interessant å analysere datamaterialet nærmere med henblikk på når i intervjuene de intervjuede snakker fra de respektive subjektposisjoner, og hva som utløser skiftene. Særlig gjelder dette de barnehageansatte som i tillegg er foreldre. Dette er ikke gjort systematisk, selv om jeg kommer inn på denne tematikken underveis i diskusjonen.

Selv om de ansatte i barnehagen reguleres av felles styringsdokumenter som *Lov om barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2005), *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011) og barnehagenes respektive årsplaner vil de likevel ikke ha nøyaktig de samme fortolkningsrepertoarene

tilgjengelige på alle områder,¹²¹ og de tilgjengelige repertoarene vil kunne hierarkiseres ulikt når de anvendes i konkrete situasjoner i konkrete argumentasjonsrekker og meningstilskrivelser (Smith, 2005), også av en og samme person. Nettopp å la det være rom for en slik inkonsistens i deltakernes utsagn, synes å være en av diskurspsykologiens fordeler (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992). Det argumenteres nettopp for at våre måter å forstå og kategorisere verden på ikke er universelle, men historisk og sosialt spesifikke og dermed kontingente. Mennesker vil dermed hyppig vise variasjoner i sin tale, og motsi si seg selv. Forsøkene på å få sine holdninger til å passe sammen er relativt få, påpeker Potter og Wetherell (1987, s. 38).

Noe av avhandlingens bidrag er likevel å utdype hvilke fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner som er tilgjengelige i et perspektiv som er nærmere *bottom-up* enn *top-down* (jf. Smith, 2005), og på denne måten legge noe til eksisterende kunnskaper om barns hverdagsmusikk. Det er dermed ikke et mål verken å bekrefte eller avkrefte store diskurser om musikk og barn, men å legge til et galleri av fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner fra et hverdagslig perspektiv (Smith, 2005), fra mennesker som konstituerer den musikalske barnekulturen og barnemusikk som sjanger.

Affordansekonseptets vektlegging av at man må ta både musikken, individet og situasjonen i betraktning når musikkens mening for individet beskrives, forsterker i denne sammenhengen det sosiale og kontekstuelle perspektivet på fortolkningsrepertoarer for musikk.

Subjektposisjonene som presenteres i inneværende kapittel vil ikke stå i et en-til-en-forhold til fortolkningsrepertoarene som er beskrevet i det foregående, selv om de både vil reguleres av og virke gjensidig konstituerende på dem. Jeg vil løfte fram de subjektposisjonene som synes mest framtrædende og tydelige, for så avslutningsvis å diskutere deres konsekvenser for barns musikalske utfoldelse.

11.1 Barns subjektposisjoner i lys av barndomssosiologi

I avhandlingens kapittel 3 synliggjorde jeg ved hjelp av barndomssosiologien en rekke måter å differensiere den kulturelle kategorien og subjektposisjonen "barn" på. I

¹²¹ Dette kan sammenliknes med Hanken og Johansens (1998) diskusjon av læreplaner. Den iverksatte eller operasjonaliserte læreplanen er regulert av, men ikke determinert av den formelle planen.

inneværende avsnitt vil jeg oppsummere barns subjektposisjoner i hverdagsmusikalsk sammenheng på bakgrunn av det empiriske materialet og samtidig i lys av de nevnte teoretiske perspektivene.

11.1.1 Subjekt og medskaper

Observasjoner og intervjuer viser at barn tilbys og inntar en posisjon som kan beskrives som subjekter i egne liv. Barna framstår i observasjonsmaterialet som kompetente og bevisste når det gjelder valg av musikk, en posisjon de også tilskrives av de voksne. De voksne, både barnehageansatte og foreldre, lytter til barnas ønsker og forsøker langt på vei å oppfylle dem. De voksne tilskriver videre barna rett til egne musikalske opplevelser, som de voksne ikke behøver å veilede. Observasjonsmaterialet som inneholder barns egen bruk av musikk understøtter dette.

Qvortrup (2001a) tar til orde for at man bør se på barn som medprodusenter av kultur. I et barnekulturelt perspektiv bidrar barna til sin egen musikkultur gjennom det de bringer med seg hjemmefra til barnehagen, både når det gjelder konkret repertoar, i form av cd-plater, og tilvante bruks- og deltakelsesmåter, som de videreformidler til andre barn og voksne i barnehagen. Barnas bidrag til familienes respektive musikkulturer kommer på tilsvarende måte fram, gjennom det barna bringer med seg fra barnehagen. På begge arenaer bidrar barna til arenaens lokale musikkultur gjennom det de tilsynelatende “finner på av seg selv” i relasjon til musikk. Barnekulturens produktive side er tydelig (jf. Mouritsen, 1996).

Knyttet opp mot DeNoras (2000) anvendelse av selvteknologibegrepet kan en legge til en forståelse av barns subjektstatus i form av å tilskrive også barn kompetanse i å anvende musikk til å regulere egen *agency*. Etter DeNoras definisjon innebærer dette at “music is in dynamic relation with social life, helping to invoke, stabilize and change the parameters of agency, collective and individual” (ibid., s. 20). Med termen “agency” mener hun “feeling, perception, cognition and consciousness, identity, energy, perceived situation and scene, embodied conduct and comportment” (ibid.) (se avhandlingens kapittel 4.2.1). At barn anvender musikk i retning av å regulere, opprettholde og endre egen emosjonelle og kroppslige tilstand, som for eksempel når Peders mor tilskriver sønnen en bevisst strategi når det gjelder det å gå til bestefaren for å roe seg ned ved hjelp av sangene han synger for barnebarnet (HIS 005, kapittel 9.1).

På linje med Campbells (2010) funn, mener foreldrene i datamaterialet at de som voksne ikke anvender musikk bevisst for å regulere barna, med unntak av voggviser på sengekanten om kvelden. Det blir ikke sagt direkte, men det ligger noe i luften som tilsier at det er utenkelig nærmest å tvinge barna til noe ved hjelp av musikk. Dette korresponderer med en autoritativ foreldrestil, fordi denne innebærer at foreldrene, selv om de er tydelige på sine ønsker, også vil lytte til barnas ønsker og behov (Baumrind, 1971, 1980; Cole & Cole, 1996). I barnehagene ser det ut til at musikken anvendes mer bevisst. I samtalene med de ansatte gir de imidlertid uttrykk for at musikk likevel ikke anvendes direkte instrumentelt, med hovedfokus på for eksempel å roe ned barna. På den andre siden reflekterer de ansatte over musikk og musikkbruk som fungerer henholdsvis godt eller dårlig i bestemte situasjoner. Det er da ofte situasjonen som helhet som er i fokus og ikke hvordan barna reguleres av musikken direkte. Ved å sammenstille dette med andre deler av datamaterialet kan det på dette punktet se ut som om en etablert pedagogisk barnehagediskurs, som tar veien om musikkens virkning på den voksne, overskygger en diskurs om at musikken påvirker barna direkte (kapittel 8.3.1).

En sekvens som inneholder mer tydelige spor av at musikken forstås som å regulere barna direkte er hentet fra intervjuet med de ansatte i barnehage Sol. Samtalen dreier seg om barn, musikk og opplevelse:

Førskolelærer: Og så er det jo noe musikk som appellerer til bevegelse, og da er det vanskelig å sitte og lytte. Fordi noe appellerer mer til at man skal bevege seg, og man kan jo bruke det til det. Det har vi gjort lite her i barnehagen. Vi kunne ha danset mer, hatt diskotek noen ganger og sånn. Det har vi ikke gjort i år ...

Ingeborg: Men det du sier nå, det får meg til å tenke at musikk tilbyr en måte å oppføre seg på?

Assistent 1: Ja!

Ingeborg: Bruker dere det bevisst?

Førskolelærer: Vi har brukt det lite nå.

Assistent 1: Jeg tenker på ... Når du sier barn, musikk opplevelse, så tenker jeg på hvordan, sånn som vi snakket om i sted, når du ser en film hvordan stemningen i musikken avgjør hvilken stemning du ... At det skumle blir skumlere med skummel musikk og, eh ... det gladere blir gladere med glad [musikk]. Altså, det forsterker, musikken forsterker mye. Ehm ... sånn at hvis du sitter og tegner, eller noe sånn, og har på rolig klassisk musikk, så tror jeg det inspirerer og setter deg i en annen stemning enn om du ikke hadde hatt musikken der, da.

Assistent 2: Det handler om hvordan musikk på en måte forsterker de følelsene, om man setter det sammen på riktig måte, da. På karneval bruker vi salsamusikk og fyker rundt og bruker rytmeinstrumenter og er ukledd og hæla i taket og sånn, ikke sant, da. Med klassisk musikk så er det slik at det inspirerer deg til, på en måte, setter deg enda mer inn i situasjonene du står i med malingen, da, for eksempel. Eller når de [barna]

har 'Blåfjell' på. At de lever seg enda mer inn i Blåfjellhistorien fordi at den musikken står på, enten du følger spor for spor eller den står og surrer i bakgrunnen.

Ingeborg: Tror du barn også velger musikk etter hvordan de har lyst til å føle seg?

Førskolelærer: Det vet jeg ikke.

Assistent 2: De kan.

Assistent 1: Det kan være noe de har hørt som fenger, også [tenker/sier de] 'den vil jeg høre mer'.

Assistent 2: Det kan vel egentlig være både ja og nei, det, for jeg tror at det, hvis disse jentene våre har lyst til å leke Blåfjell, så er det jo fordi de har lyst til å komme i en stemning som de liker å være i, og der har de sikkert en følelse, som de liker i den leken. Det er en eller annen ... 'Åh, ja!' [tonefall og mimikk illustrerer ivrige barn] ... setting du har lyst til å være i da, en følelse du liker å være i. Og da setter de jo selvfølgelig på den [musikken] fordi de skal leke den leken, fordi den leken gjør det og det med dem. Mens når de leker *Melodi Grand Prix junior* så er det kanskje ikke for at de skal få en spesiell følelse, jeg vet ikke. Eller kanskje det er helt feil ... (IAS, s. 6).

Her kommer det fram at de voksne i alle fall holder muligheten åpen for at det kan være slik at barna bruker musikk bevisst fordi de ønsker å sette seg selv i bestemte stemninger og kjenne på følelser som de liker. Barna konstitueres som individer som kan reguleres av musikk og som kan anvende dette bevisst på seg selv.

11.1.2 "Being" og "becoming"

Oppsummeringen av barn som subjekter og medskapere er i tråd med en forståelse av barn som *human beings*, nærmere bestemt individer som en bør la oppleve musikk på egenhånd, altså i deres egen rett, uavhengig av de voksnes perspektiver og uten å tjene de voksnes anliggender, som er en av James og Prouts (2007) intensjoner med hensyn til nyere barndomssosiologis blikk på barn og barndom (ibid., s. 8, se kapittel 3.2.4).

En subjektposisjon i retning av barn-som-*becomings* er imidlertid også til stede i det empiriske materialet. Som Uprichard (2008) påpeker er verken den ene eller den andre av henholdsvis *being*- eller *becoming*-posisjonen tilfredsstillende, og de må derfor begge holdes i blikket samtidig. Tanker om barnas framtid løftes fram i flere eksempler når musikkbruk i øyeblikket kommenteres. Å bli kjent med musikk for å kunne vende tilbake til den for trygghet og å finne tilbake til seg selv senere i livet, er kanskje det mest tydelige (HIM 008, kapittel 8.4.4), men også når det er snakk om å finne en identitet i og gjennom musikk, som virker avgrensende i forhold til andre og som gir noe mer enn *mainstream*-musikken (HIS 002, kapittel 10.3.4) kommer et slikt perspektiv fram. Det å utfordre seg selv og utvikle seg skyves i forgrunnen, og musikken forstås som å kunne fungere som et ledd i dette. Det innebærer både å utvikle seg *i* og *gjennom* musikk (jf. Ruud, 1983). Noe tilsvarende kommer fram i førskolelæreren i barnehage Sol sin

argumentasjon for å introdusere barna for klassisk musikk og musikk fra andre kulturer. Det handler om “å bli kjent med ulike typer musikk, også klassisk musikk, musikk fra andre typer kulturer og andre tidsepoker enn akkurat nå, i tillegg til den barnekulturen som det er lett at blir valgt”, forklarer hun (IAS, s. 4). Et perspektiv på allmenndannelse er også løftet fram tidligere i avhandlingen, og dette er et av materialets tydeligste eksempler på en framtidsrettet tenkning ut fra at barnet behøver en kunnskapsmessig ballast. Et generelt trekk i datamaterialet er imidlertid, som jeg har vært inne på, at uttalelser om tradisjon og tradisjonsbevaring følges tett av beskrivelser av gode øyeblikk, enten hentet fra egen barndom eller opplevelser med barna.

11.1.3 Kompetent og med behov for beskyttelse

Barn tilskrives i mange tilfeller en subjektposisjon som sårbare og med behov for beskyttelse. Dette har særlig vært aktuelt i forbindelse med populærmusikk, som Spice Girls (Sparrmann, 2006) og nye medier (Buckingham, 2009). Uprichard (2008) skriver at den sosiale konteksten, i form av situasjonen man er i, vil påvirke om individer oppleves og opplever seg selv som kompetente eller sårbare. I materialet som er generert i forbindelse med doktorgradsarbeidet er de voksnes oppfatninger av barn som individer med behov for beskyttelse mindre tydelig enn i materialet generert i forbindelse med hovedoppgaven (Vestad, 2004). Situasjonene i førstnevnte materiale hvor barna oppfattes å ha behov for beskyttelse dreier seg generelt om når det blir for bråkete for dem. Videre er det et poeng for de voksne i barnehagen å unngå banneord i sangene på cd-ene de kjøper inn for bruk av barna (IAM II). At musikken som ble spilt i noen tilfeller var myntet på eldre barn, ble nevnt av Marthes mor. Hun kommenterer i hjemmevideoen Celine-cd-en som Marthe hører på slik: “Vi hører nå på musikk for litt større jenter. Det er litt kult” (HVM 007, s. 2). Det er altså ikke frykt som her er den primære følelsen som uttrykkes. Datamaterialet inneholder videre eksempler på at barna introduseres for musikk produsert for voksne av foreldrene sine, som *soundtracket* til *Mamma Mia*-filmen (HVS 002; HIS 002; HVS 006; HIS 006) og musikk av Neil Young (HIS 005). Kanskje er det barna selv som setter tydeligst ord på hva de ikke ønsker å høre på, som for eksempel når Johanne beskriver en cd som “for vokselig” ut fra coveret og følgelig ikke ønsker å høre på den (VOS (26.02), se kapittel 7.3.2 og 8.3.3). Å beskytte seg mot kjedsomhet synes i dette eksempelet mer framtrædende enn å beskytte seg mot farer, og en subjektposisjon som “kompetent på eget liv” blir generelt sett mer framtrædende enn “sårbar”.

Én annen type situasjoner hvor de ansatte i barnehagene unngår å anvende bestemte sanger sammen med enkelte barn er når barna selv gir uttrykk for at “den skal mamma synge, ikke du” (IAS, se kapittel 10.5.1). Det er med andre ord barnet selv som bestemmer at sangen ikke skal anvendes og de voksne etterkommer dette ønsket. Dermed er det heller ikke i dette eksempelet først og fremst et uskyldig og sårbart barn med behov for beskyttelse som framtrer som klarest, men barnet som subjekt med egne ønsker og behov, og med et eget forhold til musikk som det tas hensyn til. Barnet som subjekt beskyttes nærmest “naturlig”, noe som i og for seg er et paradoks. Når en forståelse av barnet som subjekt i eget liv er så framtrødende innenfor en barnehagediskurs (Bae, s.a.; Tholin, 2008) bidrar kanskje dette til at barna framstår som mindre sårbare generelt og i forhold til musikk, dersom de voksnes blikk i utgangspunktet reguleres av en barndomsdiskurs hvor subjektposisjonen kompetent subjekt er den mest tilgjengelige når barn “forstås”.

11.1.4 “Naturlig” musikalske og kulturelle

“Jeg tror det ligger noe musikalitet i alle mennesker”, uttaler styreren i barnehage Måne (IAM II, s.4). Barn tilskrives i datamaterialet en posisjon som “naturlig interesserte” i musikk, først og fremst i forbindelse med at musikk “alltid” synes å innby barna til kroppslig deltakelse i musikken, engasjement og glede. Dette samsvarer langt på vei med Campbells (2010) beskrivelser av musikalsk barnekultur. Den ene av assistentene i barnehage Måne utdyper:

Det er i hvert fall sånn at musikk, det er alltid noe de [barna] er veldig klare for, det, liksom. Musikk er aldri noe vanskelig å sette i gang med, liksom. Det er aldri noe vanskelig å få alle til å være med på en sangsamling, eller ... Altså, det er veldig sånn ... det er på en måte noe de er veldig gira på (IAM II, s. 2-3).

Samtidig viser materialet at barnehagebarn er sosiale og kulturelle individer, og at i deres deltakelse i musikk kommer det til syne kulturelt konstituerte fortolkningsrepertoarer for hvordan man for eksempel deltar i musikken. Frederikkes mor er inne på dette i sin diskusjon av musikken som høna eller egget. (HIM 009, se kapittel 10.2.3). Med Aksnes og Ruud (2008) blir det tydelig at det ikke er så enkelt å skille mellom “naturlige” og “kulturelle” bevegelser til musikk, fordi natur og kultur veves sammen i levd liv, og man kan som individ ikke stille seg helt utenfor verken naturen eller kulturen.

At barn påvirkes av kulturen og det sosiale rundt seg er imidlertid noe som gjentatte ganger kommer til uttrykk i datamaterialet. I følgende intervjuutdrag hvor samtalen dreier seg om årsaker til at enkelte barn vil høre bestemte sanger kommer noen av de barnehageansatte inn på dette på følgende måte:

Ingeborg: Men hva kan være grunner til at et enkelt barn vil høre akkurat den sangen?
Assistent 2: Å, det er det mange forskjellige grunner til! Ja, det kan jo ha noe å gjøre med hva storesøsken spiller, hvis du går på sånne ting. Vi har jo *Hanna Montana*[-cden] hjemme, ikke sant, så da er det storesøsken som kan påvirke dem, ikke sant. Eller tv-serier eller barne-tv eller hvis de har vært på sånne 'Reisen til julestjernen' eller 'Putti Plutti Pott', altså forestillinger, eller det har vært 'Hakkebakkeskogen', hvis de har vært og sett noe sånt på teater eller kino.

Assistent 1: Det kan være foreldrene og, det, som påvirker også.

Assistent 1: Foreldrene påvirker også veldig. Ting de spiller i bilen, for eksempel. Noen ganger så kommer de jo innom med sånne ting som Sidsel Kyrkjebø eller sånt som 'jøss, i all verden?' Da kan det kanskje være en cd som *Mamma Mia*, for ikke å snakke om. Det har jo surret og gått og det tror jeg alle, både foreldre og barn og søsken og besteforeldre, hele slektstreet har jo hørt konsert med det, ikke sant. Alle aldre og størrelser. Så det er mange ting som påvirker dem.

Førskolelærer: For noen år siden hadde vi den derre *Las Ketchup*[-cd-en]¹²² på avdelingen. Og den gikk og gikk og gikk og gikk og det var rett og slett fordi den cd-en var en sånn gladsang, som appellerte til dans og mye moro, så de [barna] hoppet opp og ned. Og den hørte vi omattatt og omattatt og omattatt og omattatt - den var jo nesten utslitt. Og 'poff' så var det over. Så det er mange forskjellige ting som påvirker valgene deres. (IAS, s. 3.)

Her nevnes eldre søsken, tv, teater, foreldre, besteforeldre (hele slektstreet) og mediene som kilder til hva barna velger å høre på. Tilsvarende kommer fram i samtlige intervjuer gjennomført med de ansatte i barnehagene og i de aller fleste av hjemmeintervjuene.

11.1.5 Barn som individer

I kapittel 3.2.9 refererte jeg til Punch (2002) som påpekte at det for forskerblikket er viktig å differensiere gruppen "barn" for å respektere barns individualitet. I delkapitlene ovenfor føres diskusjonen på en slik måte at det individuelle blir lite synlig, selv om man for eksempel kan ane at det er forskjeller i hvilke påvirkninger ulike barn utsettes for musikalsk sett. Går en datamaterialet nærmere i sømmene med barns individualitet som fokus kommer et mer differensiert bilde til syne. På bakgrunn av de voksnes (uformelle) observasjoner av barns deltakelse i musikk i hverdagssammenhenger beskrev de enkelte barn som mer interesserte i musikk enn andre. I barnehage Måne gjaldt dette blant annet Peder, som flere ganger ble løftet fram av førskolelæreren som "veldig glad i

¹²² Cd-en det her er snakk om er singelen *The Ketchup Song* (2002) framført av bandet Las Ketchup (Columbia/Sony).

musikk” og “veldig interessert” (FS). I barnehage Måne fortalte assistent og styrer blant annet om fireåringene som var svært interesserte i det å spille i band, noe som skiller en liten gruppe barn fra de andre.

I hjemmene ble også barnas individualitet sett og beskrevet av foreldrene. Et eksempel er Emils foreldre som beskriver han som en bestemt person, også i forhold til hva han ønsker å høre på av musikk (HIS 004). Et annet eksempel er Jennifers mamma som gjentatte ganger med stolthet beskriver datteren som flink til å danse, synge og lage egne sanger (HVS 006; HIS 006).

Et trekk ved datamaterialet som er interessant å gripe fatt i er at i flere av familiene ble det eldste barnet betraktet som det mest musikalske og det yngste ble stående litt i skyggen. I noen tilfeller var det et av de ni som ble intervjuet hjemme som var eldste barn i familien, mens det i andre tilfeller var slik at de intervjuede barna var småsøsken. Særlig når det gjaldt ett av barna var posisjonen som et yngre søsken i familien tydelig i så måte, når foreldrene nærmest gjennomgående snakket om det eldste barnet i intervjuet. Dette var overraskende fordi det i observasjonene i barnehagen framsto slik at barnet jeg her i utgangspunktet ville fokusere på framsto som svært aktiv med musikk i barnehagen, mens barnet i intervjuet var svært sjenert og selv om hun ikke ble oversett sosialt, så dreide fortellingene om barnas musikkbruk seg gjerne om den eldste. Kanskje var dette tilfeldig, men det kunne være interessant å utforske videre hvordan nummer i søskenflokket påvirker ens musikalske løpebane. På noen måter kunne det virke som hvis den eldste ble oppfattet som musikalsk, var denne rollen nærmest “brukt opp” for familien.

Når barn i intervjuene ble beskrevet i individuelt perspektiv kom deltakerne gjerne raskt inn på den kulturelle kategorien kjønn. I det følgende forteller førskolelæreren i barnehage Sol om hvordan det er forskjeller barna i mellom når det gjelder musikk og musikkbruk:

Det er noen barn som har sånn yndlingssang som de skal høre om og om igjen, mens andre da går lei den, og så er det ikke ... Når den har blitt spilt om og om igjen, så har det blitt tydelig at nå vil ikke de høre den mer... Noen er mer akkurat det vil de høre og har kanskje ikke så stort repertoar, mens andre har mer sånn ... er glad i mange flere sanger. Har et større repertoar (IAS, s. 3).

På dette punktet tar den ene assistenten over og samtalen dreier inn på et kjønnsperspektiv, via en fotballsang til å snakke om sønner og fedre:

I fjor hadde vi jo [navnet på det lokale fotballaget]-sangen, om og om igjen. Da var det den. Da hadde vi mange gutter som var veldig glad i å spille fotball, veldig opptatt av fotball, opptatt av [navnet på det lokale fotballaget]. Var med på fotballkamp med pappa ikke sant, og hørte sangen og ... Den gikk jo til stadighet den, da. Og da var det mye mer det enn noe annet. Den musikkopplevelsen stimulerte ikke så mye til fantasi, det var mer det der fotball... fellesskapet (IAS, s.4).

Senere i intervjuet kommer vi tilbake til kjønnsperspektivet når deltakerne kommer inn på at musikken til Kaptein Sabeltann-konseptet inspirer gutten på liknende måte som musikken til *Jul i Blåfjell* inspirerer jentene. De tre ansatte er enige om at det er forskjell på gutter og jenter og på hva de liker, også når det gjelder musikk. De utdyper:

Førskolelærer: Det finnes selvfølgelig alle typer av gutter og alle typer av jenter, men sånn når du ser de hovedtrekkene, så appellerer den der leken med fart og spenning, lyd, biler og Kaptein Sabeltann. Det er litt med å lekeslås, den fektingen, litt det derre ...

Assistent 1: Og jentene tyr til dukkene helt fra de er små

Assistent 2: Jentene mine hadde en sånn derre ... [filmer med] *Barbie i Svanesjøen* og *Barbie i Nøtteknekkeren* og alt det er, og det var jo med originalmusikken. Jeg ble overrasket jeg, altså, for jeg tenkte 'å herle dussen', men jeg ble overrasket jeg, altså, over hvor bra det var. For det var med originalmusikken og historien. Nøtteknekkeren var jo, det var jo Barbiedukker, da, som var satt inn i dette her, ikke sant, og jeg ble jo positivt overrasket over det. Men de derre gutta syns jo ikke det er interessant, mens jentene kan sitte bare helt fjetret inni den derre rosa-lilla Barbie-verdenen. Men vi er forskjellige, og det tror jeg vi er fra vi er bitte små ... Som du sier det, det er alle typer gutter og det er alle typer jenter, men hovedtrekk det ...

Førskolelærer: Hovedtrekk ... tror jeg ... ligger i oss veldig mye ... uansett om vi prøver å ... Vi kan hjelpe litt til og ... Men ... jeg tenker at det ligger der. At vi må respektere det og, at vi er forskjellige, at det er en positiv ting det mangfoldet. At vi ikke alltid bare skal prøve å gjøre alt likest mulig, men at du kan få lov å være forskjellig (IAS, s. 11-12).

Samtidig som mangfold og individualitet framheves, regulerer en kjønnsdiskurs denne diskusjonen sterkt, en diskurs som i større grad framhever likheter enn forskjeller mellom individer av samme kjønn, selv om de differensierer noe. Å snakke om det individuelle er vanskelig fordi kulturelle kategorier som kjønn, alder og etnisitet står sterk i måtene man forholder seg til virkeligheten på. Kjønnsperspektiver innenfor musikalsk barnekultur er interessant tematikk for videre forskning.

11.2 De barnehageansattes subjektposisjoner

Innenfor en barnehagediskurs finnes flere nokså faste subjektposisjoner, etablert på et institusjonelt nivå. De barnehageansatte som deltar i denne undersøkelsen inntar henholdsvis subjektposisjonene styrer, førskolelærer og assistent. I dette avsnittet vil jeg konsentrere meg om å se nærmere på noen av forskjellene i fortolkningsrepertoarene som løftes fram av henholdsvis førskolelærere og assistenter,

og noen konsekvenser disse fortolkningsrepertoarene har for barnas relasjoner til musikk. Dernest vil jeg se nærmere på en interseksjonell subjektposisjon som innebærer å være både assistent og musiker. Til slutt vil jeg ta for meg en subjektposisjon som dreier seg om å være kunnskapshungrig når det gjelder musikk.

11.2.1 Styrer, førskolelærer og assistent

Både de barnehageansatte og foreldrene har gjennom *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011) og barnehageavdelingenes respektive årsplaner tilgang til institusjonaliserte diskurser som regulerer barnehagens virke. Som det kommer fram i observasjoner og intervjuer er det likevel forskjeller i hvordan henholdsvis førskolelærere og assistenter både anvender musikk (handlingsrepertoarer) og argumenterer for musikkbruk i barnehagen.

Det vil være rimelig å tilskrive i alle fall noen av disse forskjellene førskolelærernes og styrerens utdanning, og tilhørende diskursive innnevninger. Jeg vil imidlertid ikke diskutere årsakene til forskjellene her, men heller konsekvensene av de ulike fortolkningsrepertoarene (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992).

Førskolelærerne og styreren som deltok i undersøkelsen viste tydelig både gjennom handlinger og verbale uttrykk at musikken i barnehagen primært skulle være for barna. Styrer og de tre intervjuede førskolelærerne i barnehage Måne fant ansattes bruk av musikk for sin egen del i barnehagen problematisk. Utover at musikken som ble lyttet til ikke var produsert for barn, besto det problematiske i at de ønsket at de ansattes oppmerksomhet i hele sin fylde skulle være rettet mot barna (IAM II; IAM III). For sin egen del opplevde de ofte slik musikkbruk som bråkete, slik jeg har vært inne på. Assistentene som anvendte musikk for seg selv, tok utgangspunkt i sitt eget musikkbehov, og løftet i kontrast til førskolelærerne og styrer fram at musikken de i utgangspunktet valgte for egen del kunne være til glede for både barn og voksne samtidig. Når assistenten tilpasser musikken og musikkbruken til situasjonen, som når hun tidlig om morgenen stiller volumet lavt og velger rolig musikk, opplever hun at det fungerer for alle de tilstedeværende, også foreldrene (IAM III). Andre ganger er ikke slik tilpasning så synlig, som når hun smører brødiskiver og anvender musikk for å maskere lyder i rommet som hun oppfatter som støy (ibid.).

Førskolelæreren og styreren er dem som formelt sett har størst innflytelse over barnehagehverdagen, på grunn av sin posisjon som er regulert av lover og regler. De viste seg også i praksis å ha høyere status blant de voksne i barnehagen. Et fortolkningsrepertoar primært tilgjengelig for førskolelærerne og styrer om at musikken skal være til noe for barna ble dermed konstituert som høyest i hierarkiet. Likevel gjør fortolkningsrepertoaret som assistentene i større grad synes å iscenesette seg likevel gjeldende i barnas hverdager. Dette repertoaret innebærer at musikk som i utgangspunktet er for de voksne gjerne kan anvendes sammen med barna og at barna kan ha glede av dette. Særlig når assistentene er alene på avdelingen, anvender de musikk på "sin" måte (IAM III).

Bae skriver at "[e]n yrkesetikk som er forankret i et nytt syn på barn og i tråd med moderne menneskerettstenkning, krever kunnskap og tar tid å utvikle" (Bae, s.a). I boken *Yrkesetikk for førskolelærere* skriver Kristin Rydjord Tholin med utgangspunkt i Baes tekst at det "å møte barn som subjekt handler om en yrkesetisk holdning, som kommer til uttrykk i arbeidet på ulike måter" og at "det dreier seg om barns medvirkning, fysisk og psykisk omsorg, respekt for barns lekende væremåter og å skape et læringsmiljø hvor barn engasjeres i meningsfulle prosesser" (2008, s. 35).

Dersom en barnehageansatt utelukkende tar utgangspunkt i egne musikkbehov kan det synes uetisk og egoistisk innenfor en barnehagediskurs, hvor barnet settes i sentrum. En kan videre forstå det problematiske for de øvrige ansatte i det å måtte ta hensyn til andre voksnes musikkbruk på arbeidsplassen. Likevel er det interessant fra et diskursanalytisk perspektiv å se noe nærmere på konsekvensene disse to tilsynelatende konkurrerende diskursene har for barna, og ikke minst, hvorfor de konkurrerer.

Hvordan ville for eksempel diskusjonen forløpt dersom det var en annen type musikk enn radiokanalen *KlemFM* assistenten lyttet til om morgenen? Førskolelæreren til stede i intervjuet hvor assistentenes musikkbruk ble diskutert forteller at hun også har opplevd rolig musikk om morgenen som positivt både for seg selv, barn og foreldre. Forskjellen på hennes bruk av morgenmusikk og assistentens er imidlertid at førskolelæreren satte på en barneplate på cd-spilleren, altså musikk produsert med barn som målgruppe (jf. Bickford, 2011a, 2011b; Justdal, 2011). Når disse to perspektivene settes i sammenheng med hverandre konstitueres langt på vei et fortolkningsrepertoar

som innebærer at musikk produsert for barn har større legitimitet i barnehagen enn musikk produsert for voksne.

Dersom assistenten i stedet for å høre på *KlemFM* hadde byttet til *Alltid klassisk*, og situasjonen dermed hadde inneholdt rolig musikk av denne sjangeren, ville det kanskje vært nærliggende å legitimere musikkbruken ved at klassisk musikk er noe barn bør introduseres for (jf. førskolelæreren i barnehage Sol (IAS)). Men også her må nyansene tråkkes varsomt opp på bakgrunn av det empiriske materialet. Dersom en setter på klassisk musikk, forstått som en viktig tradisjon som barnet bør få kjennskap til og kan ha glede av, er det mer nærliggende å tenke seg at musikken lyttes til for barnets del. Men om man som voksen liker best klassisk musikk selv, og dette er argumentet for anvendelse av musikken uten refleksjon over barnas opplevelse, ville det sannsynligvis vakt tilsvarende debatter som ovenfor.

Innenfor en barnehagediskurs settes altså profesjonalitet i sammenheng med det å sette barnet i sentrum som subjekt, gjennom å vise omsorg og respekt og å legge til rette for medvirkning (Bae, s.a.; Tholin, 2008). Interessant i sammenheng med eksempelet som fokuseres er at assistentene oppfatter det som om barna faktisk har glede av musikken de spiller. De forteller om hvordan barna begynner å danse og at de blir rolige av musikk for voksne. Situasjonene kan dermed karakteriseres som musikk *med* barn (jf. Mouritsen, 1996; Rasmussen, 2001). Selv om musikken i utgangspunktet var satt på ut fra de voksnes behov, endres situasjonen raskt når barnas initiativ til å delta i musikken anerkjennes. Dette vil i mange tilfeller kunne beskrives som en “meningsfull prosess” for barnet (jf. Tholin, 2008, sitert ovenfor).

Selv om det er relativt enkelt å identifisere seg med et fortolkningsrepertoar i retning av “musikk som bråk” når den spilles av på høyt volum i en barnehageavdeling med samtlige barn og ansatte til stede i gang med respektive gjøremål og lek, er det likevel nyttig å påpeke positive sider ved at man som voksen ansatt anvender “sin egen” musikk sammen med barna. Slik bruk innebærer gjerne at man har et genuint og personlig forhold til musikken. Glød for musikk formidlet til barna gjennom den voksnes egen musikkbruk og musikalske væremåter “smitter” gjerne over på barna, og bidrar både til å skape og å opprettholde relasjoner mellom flere barn og mellom barn og voksne (jf. repertoaret “musikk som lim”). Gjennom at assistentene bringer med seg “sin musikk” inn i barnehagene tilføres barnehagen både repertoar og bruksmåter. En yrkesetisk

holdning kan dermed også innebære å gjøre barn kjent med ulike typer musikk og hvordan musikk kan anvendes og gi glede.

11.2.2 Assistent og musiker

Et eksempel på at popmusikk for voksne i barnehagen ble konstituert som positivt var det å lytte til en cd med bandet til en av barnehagens assistenter. Dette er interessant på ett plan fordi det kan se ut som om hans subjektposisjon som popmusiker og -artist vekker diskurser om det å kunne et håndverk og å besitte kunnskaper som er vanskelig for andre å tilegne seg, i tillegg til det glamourfylte ved å kjenne en "kjendis".

Subjektposisjonen "popartist" oppvurderes i forhold til "den ukjente lytteren", som er en beskrivelse som kan utdype de to andre assistentene nevnt ovenfor. Musikerens anerkjennelse utenfor barnehagen virker i seg selv legitimerende for bruk av cd-ene han har gitt ut i barnehagen (FM). Barna kunne på eget initiativ låne den og høre på den, i likhet med de andre av barnehagens cd-er.

For noen av barna var denne assistentens kunnskaper om det å spille i band svært interessante. Assistenten forteller at et par av guttene til stadighet spør han om forskjellige ting som har med band og det å spille å gjøre, og at noen av 4-åringene leker band jevnlig. En spesifikk situasjon han fortalte om var guttenes bandlek i sandkassen ute i barnehagen. Assistenten hadde plutselig blitt oppmerksom på leken, og observerte hva som foregikk. Hans blikk på situasjonen skiller seg fra resten av materialet i form av hvordan han bekrefter barnas inntak av en musikerrolle:

Ingeborg: Kan du fortelle om den situasjonen som du nevnte tidligere i sted, om da de [barna]lekte rockeband?

Assistent: Ja, det var bare plutselig ... eh ... de er vel fire år de gutta.

Styrer: Ja, de er vel blitt det. Jeg kom ut for å gi en viktig beskjed til en av førskolelærerne ... [Jeg var] veldig bestemt, og så kom [assistentens navn] og sa at han måtte avbryte, sånn 'Dette er viktig!'

Assistent: [ler]

Styrer: og jeg kjente at jeg ble litt sånn [lager irritert og stramt ansikt, ler]. Men jeg ser jo bak meg, da, og da er det to gutter som står nede ved, ja, nede ved huskene

Assistent: [ser på styrer og smiler] Mhm.

Styrer: Som er nedenfor oss, da, og hadde noe pinner eller noe sånt [ser spørrende på assistenten]

Assistent: Det var to kjepper, som var... Den ene var litt sånn delt, så den fikk litt sånn gitar... eh ... balanse i seg, liksom, og så hadde de ...

Styrer spør om noe.

Assistent: Når de begynte det? Det bare begynte helt sånn, det bare rulla i gang, liksom. Han ene begynte å synge og stå sånn [viser gitaristpositur] og så kom han andre med mikrofon, da, på sånt stativ, og så hadde de gitar, da, og mikrofon og så sang de. De hadde tekster og sånn, og de sang at de ... Nå spiller vi bare i rockeband og vi har slutta

i barnehagen

Styrer: [*ler*]

Assistent: Og dét er liksom sånn som jeg liker veldig godt, da, som liksom *right up my alley*, så jeg ble liksom veldig gira og ble publikum, da, og ... og de hadde slutta med bleie, det var liksom andre verset. Nå skulle de bare spille i rockeband, og det var det. Nå spiller vi bare i rockeband, det var liksom refrenget. Det kom igjen hele tiden, da. Utrolig kult.

Styrer: [*ler*]

Assistent: Og det her holdt de på med lenge, da. Akkurat da når du snudde deg [*henvendt til styrer*], så var det en liten ... da dalte det litt i intensitet, men ... eh ... det var kjempekult. Så de ... eh ... de hadde en kort sånn karriere der.

Ingeborg: Men tror du de fant på tekst og melodi og sånn der og da? Eller er det noe de har hørt eller...?

Assistent: Nei, jeg vet at han ene har ... Jeg driver og spiller i band, da, for det første. Så jeg vet at han har drevet også spurt litt hjemme og sånn, om det. Han har, ja, når han kommer om morgenen, så sier ofte faren, da: 'Hva var det du ville spørre [*assistentens navn*] om?' Nei, da lurte de på om jeg bruker sminke når jeg spiller i band. Han hadde sett *Kiss*, ikke sant. Så han driver og lurte litt på sånne ting om dagen, så det kan godt hende det er ett eller annet sånn, å slutte for at man bare skal spille i band, at han har noen tanker rundt det. Det er i alle fall der teksten sikkert kommer fra. Men ... men jeg vet ikke, ja, det virket som de jobbet det litt fram underveis, tror jeg. Så koret de hverandre, da, på den rockeband-måten, liksom. Det var det som var ... [*ler*].

Styrer: [*ler*] (IAM II, s. 5-6)

I denne assistentens blikk på og fortelling om barnas lek er repertoarer tilgjengelige fra hans subjektposisjon som musiker tydelige. Samtidig er han oppmerksom på barna og barneperspektivet, og viser dette ved å insistere på at styrer ser det viktige i denne leken. Med dette bekrefter han et fortolkningsrepertoar om barns lek som viktig. I tillegg konstituerer han det musikalske perspektivet som framtrødende. Det er sannsynligvis ikke tilfeldig at det er akkurat han som "oppdager" og lar seg gripe av akkurat denne leken. Ved siden av "blikket", tilgjengelig fra musikerposisjonen, har han fra samme posisjon tilgjengelig vokabular til å beskrive de musikalske aspektene ved leken. Hans beskrivelser og betraktninger konstitueres som troverdige i intervju situasjonen gjennom kroppsspråket hans. Når han forteller om trekjeppen som deler seg i to, slik at den får balanse som en gitar, holder han hendene og kroppen som om han skulle spille gitar og liksom kjenner på vekten av kjeppen/gitaren. Dette er en kroppslig (*embodied*) side ved hans kunnskaper om musikk som man nærmest bare får ved faktisk å ha bred førstehåndserfaring med å utøve på instrumentet.

Det interseksjonelle perspektivet (Crenshaw, 1989; Knudsen, 1995) er her svært relevant som døråpner for en analyse i musikkpedagogisk retning, innenfor en barnehagediskurs. Denne assistenten kombinerer fortolkningsrepertoarer på en måte som gjør at både barnet og musikken i musikkfaglige kommer fram. Blikket hans

reguleres slik at både musikken og barnet settes i sentrum for oppmerksomheten, og dermed slik at fortolkningsrepertoarer tilgjengelige for ham både i subjektposisjonen barnehageassistent og musiker blir relevante. På denne måten får han en funksjon som viktig støttespiller for barna. Han bekrefter deres musikalske utfoldelse på andre måter enn de andre ansatte i barnehagen, og han konstituerer og gjør tilgjengelig for dem en annen måte å anvende musikk og å "være i" musikk på, ved å bidra med sine eksplisitte musikkfaglige kunnskaper. Tidligere i avhandlingen skrev jeg om vokabularet et av barna hadde når det gjaldt mat og tilbereding av mat, og antydte at et musikalsk verbalt repertoar kan gjøres tilgjengelig, relevant og "naturlig" for barna ved at det ble anvendt av de voksne i deres nære omgivelser i hverdagsammenhenger (VOS (29.01), se kapittel 9.4.3). Assistentens fortelling er et eksempel på hvordan musikalsk kompetanse som gjennom de voksne er "naturlig" tilgjengelig i barnehagen bekrefter og skaper interesse. Sammenstilt med Bae (s.a.) og Tholins (2008) beskrivelser av yrkesetikk kan en si at assistenten både har "respekt for barnas lekende væremåter" og bidrar til, i musikkpedagogisk sammenheng, et *uformelt* "læringsmiljø hvor barn engasjeres i meningsfulle prosesser" (Tholin, 2008, s. 34). Det krever fagkompetanse å kunne "se" denne og andre typer musikklek og å tilby begreper som er meningsfulle for barna.

11.2.3 Kunnskapshungrige (og med dårlige rammer)

Et gjennomgående trekk ved deltakerne i ledende roller ved begge barnehagene var at de pekte på mangler ved musikkens vilkår i barnehagene. Noe som ble løftet fram både av styrer og de andre førskolelærere var egen mangel på kunnskaper om og i musikk. Flere følte seg ikke kompetente til å gjennomføre for eksempel samlingsstunder med musikk og mente barnehagen både kunne og burde ha tilbudt mer musikk og på andre måter (IAM II, IAS). Styrer i barnehage Måne løste det hun beskrev som manglende musikalsk kompetanse hos seg selv og blant personalet generelt ved å takke ja til tilbud om konserter, forestillinger og teaterkurs. Hun løftet fram barnehagens økonomi som god, og at dette var et gode mange barnehager ikke hadde mulighet til å ta seg råd til.

I begge barnehagene ble det dessuten uttrykt at det ble gjort mer med musikk tidligere, noe som for det første ble knyttet til at personene som tok ansvar og som kunne dette hadde sluttet. Her illustreres dette i form av et intervjuutdrag barnehage Sol, i komprimert form:

Førskolelærer: Vi kunne tilbudt barn mye mer avansert og forskjellig musikkuttrykk. Det er noe av det av det vi snakket om, som vi har gjort for lite. Vi kunne brukt musikken mer. Jeg tror kanskje det er fordi, vi har brukt mye ... Da jeg begynte her for mange år siden, så brukte vi jo mye musikk, så vi som har vært her i mange år vi bruker jo veldig mye musikk. Før kom musikkpedagogen innom og spilte med de største en gang i uken. Nå har vi elektrisk piano som bare ligger og støver ned. Vi har hatt mye musikk og musikkinstrumenter og brukt det veldig aktivt, men det har det bare liksom blitt mindre av. Jeg tror kanskje vi som har vært her i mange år, vi føler ... jeg føler i hvert fall at vi bruker lite musikk, men det er fordi vi har brukt så mye før, da. Det er liksom ... Det er synd.

Assistent: Da hadde vi jo [*nevner navnet på en som har jobbet i barnehagen tidligere*], vet du, og hun spilte jo i korps og hun var jo så med og så da påvirker det oss andre, også. Hun spilte selv. (IAS, s. 9.)

Selv om førskolelærer i barnehage Sol følte seg kompetent til å gjennomføre sang- og musikksamlinger, ønsket hun likevel å lære mer, og å få "påfyll". Hun påpekte videre, som tidligere nevnt, manglende fysiske rammer for musikk i barnehagen, og uttrykte et sterkt ønske om musikkrom. Som et siste punkt jeg skal nevne her, uttrykte hun uopplevde bekymring over *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011) sine konsekvenser for de estetiske fagene i barnehagen. Mens sang og musikk tidligere var en "naturlig" og integrert del av barnehagehverdagen, noe som nærmest gjennomsyret den, opplevde hun at den nye planens krav medførte trangere kår for det estetiske. En plan som kanskje var ment å skulle gi større rom, virket i stedet begrensende, og førte til strammere rammer for hva som til enhver tid skulle foregå i løpet av dagen, mente hun (IAS).

11.3 Foreldrenes subjektposisjoner – musikalsk foreldreskap

Tidligere i avhandlingen har jeg beskrevet noen perspektiver fra tidligere forskning på musikalsk foreldreskap (kapittel 2.6). Foreldrenes rolle i barnas hverdagsliv er mindre profesjonalisert og institusjonalisert enn styrer, førskolelærere og assistenter i barnehagene. Innenfor forskning på foreldreskap presenteres gjerne tre foreldrestiler i vestlig sammenheng, henholdsvis den autoritære, den autoritative og den tillatende (Baumrind, 1971, 1980; Cole & Cole, 1996, se kapittel 1.1). Generelt sett kan samtlige foreldre beskrives som innenfor en autoritativ foreldrestil, hvor de både gir uttrykk for sine egne holdninger og samtidig lytter til barna. I forhold til barnehagepersonalet er foreldrene er i en litt annen posisjon. For dem er barna "emotionally priceless" (jf. Zelizer, 1994). Foreldrene har en annen nærhet og inderlighet både knyttet til egne barn

og ofte også til musikken som spilles for barna og situasjonene musikken spilles i. Ingen av foreldrene som deltok i undersøkelsen hadde musikkrelatert yrke og kun et par av dem spilte musikk på fritiden. Deres musikalske utgangspunkt var som det man kan kalle hverdagslyttere. De hadde cd-spillere og cd-samlinger, noen litt mer omfangsrike enn andre, og et par var svært interessert i ballett og jazzballett. På bakgrunn av det empiriske materialet vil jeg i det følgende presentere subjektposisjoner som kan gi et bilde av hvordan musikalsk foreldreskap “gjøres” i barns musikalske hverdagsliv (jf. Smith, 2005). Noen av subjektposisjonene vil gjelde også for barnehagepersonalet, og i slike tilfeller vil jeg kommentere dette.

11.3.1 “Gatekeeper” og kurator

Foreldrene som deltar i undersøkelsen inntar en subjektposisjon som portvoktere (*gatekeepers*) og kuratorer for musikk i barnas liv (se også Bickford, 2011a; Vestad, 2004). Barna, som er under skolealder, har verken egen økonomi eller mulighet til å gjennomføre handlinger som å kjøpe seg musikk på cd eller kjøpe musikkfiler på Internett. De har imidlertid mulighet til å påvirke foreldrene til å skaffe musikk de har fått kjennskap til gjennom mediene eller gjennom venner. De voksnes subjektposisjon som portvoktere konstitueres ved at de voksne har siste ord når det gjelder hva slags musikk som blir gjort tilgjengelig i barnehagen og i hjemmene. Som nevnt hadde de voksne ulike utvalgsstrategier, for eksempel å kjøpe musikk som suvenir fra land man besøkte og å introdusere barna for klassisk musikk. Dette var musikk som de voksne mente ville mangle i barnas repertoarer, dersom man bare lot dem høre musikk som ble spilt i mediene. Som jeg vil komme tilbake til nedenfor anvendte de voksne videre musikk fra egen barndom sammen med egne barn, og det å gi egen barne- eller ungdomsmusikk videre til neste generasjon syntes å oppfattes som naturlig (jf. Wetlesen, 2000).

I datamaterialet generert som del av doktorgradsarbeidet var subjektposisjonen portvokter i mindre grad knyttet til å skjerme barna fra uønsket musikk enn i datamaterialet generert som del av hovedoppgaven (Vestad, 2004). Foreldrene intervjuet i forbindelse med hovedoppgaven hadde nokså klare standpunkter med hensyn til hva de *ikke* ønsket at barna skulle høre, som for eksempel *heavy metal*, musikk med det deltakerne mente var et negativt kvinnesyn og kommersielle tøyseanger, som Trond Viggos “Kua med fletter”. Tilsvarende bevissthet om hva man

ikke ønsker kommer ikke fram i doktorgradsarbeidets datamateriale. Noe av denne forskjellen kan skyldes innfallsvinklene i intervju spørsmål, men også at deltakerne i hovedoppgaven ble valgt ut på bakgrunn av at de hadde nære, noen også profesjonelle, forhold til musikk og anvendte musikk sammen med barna sine. Utvalget i doktorgradsarbeidet ble gjort på en annen måte (jf. kapittel 6.3.6 og 6.3.7). I og med at barnehagene ble valgt først og deretter barna, ble foreldrene mer eller mindre tilfeldige deltakere i undersøkelsen, selv om en kan anta at det er sammenhenger mellom hvor mye barna anvendte musikk i barnehagen og bruksmåtene de var vant til hjemmefra.

Likevel kan en årsak til forskjellene først og fremst være tidsspennet mellom generering av datamateriale til henholdsvis hovedoppgaven og avhandlingen. Kanskje har man i løpet av de 6-7 årene som er gått mellom de to dykkene i barns musikalske hverdag blitt mer vant til at barna overrisles av musikk gjennom mediene (jf. Ruud, 1983). De yngste assistentene som deltok i doktorgradsarbeidets undersøkelse hadde selv vokst opp med denne typen musikk og musikkultur. Den ene av dem hadde blant annet musikken til Kaptein Sabeltann som ingrediens i sin barndom, og tydelig rørt beskrev hun det som hyggelig å høre på denne musikken sammen med barna i barnehagen (IAM III).

Når det gjaldt å stille musikalsk materiale til disposisjon var fokus tydeligere rettet mot å tilby barn variasjon enn å begrense utvalget tilgjengelig musikk.

En kurator (fra latin *curare*, å ta hånd om, passe på) er i kunstsammenheng en person som har oppsyn med eller administrerer et museums eller annen institusjons samling eller utstillingsprofil. Kuratortittelen blir i tillegg brukt om museumsansatte som arbeider med pedagogisk tilrettelegging og formidling.

En kurator er gjerne ansvarlig for å gi utstillinger og andre kunstneriske prosjekter et helhetlig innhold gjennom valg av kunstnere, valg av overordnet tema for utstillingen, og produksjon av tekstmateriale til kataloger og andre publikasjoner. I forbindelse med samtidskunstutstillinger fikk kurator-tittelen [sic.] en økt popularitet på 1990-tallet og kuratorvirksomhet er av enkelte blitt ansett som et [sic.] selvstendig uttrykk og en egen gren av kunsten (Kurator, 2012).

Selv om barna bestemmer mye selv når det gjelder deres egen musikkbruk, er det likevel langt på vei de voksne som setter rammene for når man kan høre på musikk og hvordan. Å stille materiale til disposisjon syntes imidlertid nærmest å oppfattes som en del av kunsten å være forelder. Heddas foreldre tilbød barna å være med på teaterforestillinger (HIM 008), mens Johannes foreldre ønsket å la barna oppleve det de selv betraktet som god musikk, i dette tilfellet *avantgarde*-musikk (HIS 002). Marthes

mor innlemmet datteren i mer tradisjonell barnemusikk (HIM 007), mens Peders far hadde introdusert sønnen for Neil Young (HIS 005).

En av kuratorens oppgaver er å formidle kunst. Når foreldrene formidler musikk de ønsker at barna skal bli kjent med, er det kanskje ikke alltid like bevisst. Formidlingen “bare skjer” som en del av hverdagslige rutiner. Likevel formidles musikken foreldrene liker ofte på måter som gjør den interessant og relevant for barna. Det relevante kan være at musikken tilhører familiehistorien eller at den gir en god opplevelse som både barn og foreldre tar del i, som når Jennifer, hennes mor og hennes søster ser *Mamma Mia* og spiser popcorn (HVS 006). Relasjonen mellom foreldre og barn er en ressurs i denne typen formidling, som – når det fungerer – gir den en spesiell glød. I motsatt fall er fallhøyden emosjonelt sett stor (Vestad, 2004), og sannsynligvis større enn om en som barnehageansatt mislykkes i å få barna til å like musikk en selv liker.

11.3.2 Nostalgisk tradisjonsbærer

For mange av de voksne var sang- og musikk fra egen barne- og ungdomstid en viktig inspirasjonskilde for bruk av musikk med egne barn. Når intervjusamtalene dreide inn mot sang og musikk fra egen barndom fikk flere tårer i øynene når de fortalte om bestemte sanger, situasjoner de ble sunget i, tilstedeværende personer og så videre. Nok en gang er det antropologiske stedsbegrepet interessant å nevne i forbindelse med musikkopplevelse (kapittel 4.2.4). Det vil føre for langt her å føre en inngående diskusjon rundt begrepet nostalgi. Jeg knytter derfor i korte trekk an til en forståelse som er nokså positiv. Den mer vanlige – og negative – forståelsen kommer til uttrykk i følgende sitat:

Too often, our culture imagines childhood as a utopian space, separate from adult cares and worries, free from sexuality, outside social divisions, closer to nature and the primitive world, more fluid in its identity and its access to the realms of imagination, beyond historical change, more just, pure, and innocent, and in the end, waiting to be corrupted or protected by adults. Such a conception of the child dips freely in the politics of nostalgia. nostalgia is the desire to re-create something that has never existed before, to return to some place we've never been, and to reclaim a lost object we never possessed. In short, nostalgia takes us to never-never-land (Jenkins, 1998, 3-4).

Nostalgi knyttes her til noe som fordreier sannheten og som innebærer en romantisk og utopisk forståelse av barndommen, en barndom som dertil aldri har eksistert. Pickering og Keightley (2006) foreslår at man i stedet for å avvise nostalgi som konsept bør rekonfigurere det, og i stedet for å la det dreie seg om å returnere til tidligere tider la det

innebære å anerkjenne aspekter ved det forgangne, som basis for fornyelse og tilfredsstillelse i framtiden. Eller som den russiske historikeren Svetlana Boym (2001) skriver: “Fantasies of the past determined by needs of the present have a direct impact on realities of the future” (ibid., s. XVI).

Med dette synliggjør hun at våre minner om fortiden ikke alltid er nøyaktige, og at vi “husker” fortiden ut fra hvordan vi behøver at den skal være for nåtiden og for framtidens skyld. Ruuds (1997) perspektiv på minnearbeid er fruktbart for en forståelse av de voksnes subjektposisjon som nostalgikere, fordi det at minnet forandrer seg over tid ikke beskrives som en feil, men som et faktum. Han skriver at det er minnearbeidet som gir mening til førstegangsopplevelsene (ibid., s. 58, se avhandlingens kapittel 4.2.4). Når man driver minnearbeid i hverdagssammenhenger vil minnene og betydningene av dem, sagt med diskursteoretiske termer, reguleres av tilgjengelige fortolkningsrepertoarer. De voksnes minner om sang og musikk fra barne- og ungdomstid synes i nåtid på en intens måte å konstituere musikk som katalysator for nære relasjoner. Med seg selv som utgangspunkt antar foreldrene dermed langt på vei at musikken også er viktig for barnets tilknytning til dem selv og vice versa. Heddas mor framhever verbalt at musikken også er viktig for hennes relasjon til barnet (HIM 008).

Det er dermed ikke musikken i seg selv som alene bærer slike gode følelser av tilknytning og kjærlighet slik at de kan “overføres” til neste generasjon, men når de voksne, inspirert av minnene sine, tar musikken i bruk med egne barn, kan musikken konstitueres som bærer av tilsvarende følelser for barnet. En subjektposisjon som nostalgiker synliggjør på denne måten at musikken kan være til glede både for barn og voksne, både i fortid, nåtid og framtid, og at dens mening ikke overføres, men stadig konstitueres og rekonstitueres gjennom bruk i kontekst. Slik blir tradisjonsbevaring noe personlig, slik jeg allerede har vært inne på.

11.3.3 Medopplever

Både når det gjelder nyprodusert musikk og eldre musikk, musikk som foreldrene kjenner fra før og musikk som for dem er ny, kan en subjektposisjon de inntar beskrives som “medopplever”. Et eksempel på dette er Marthes mor som gledesfylt både gjenkjenner og gjenoppdager sider ved musikken hun hørte på da hun selv var barn når de hører på musikk sammen. Samtidig er hun bevisst på barnets reaksjoner på musikken som spilles og anerkjenner disse i sin kommunikasjon med datteren og både

lytter til henne og hjelper henne gjennom samtalen med å verbalisere opplevelsene. Denne og liknende situasjoner kan beskrives som noe som “bare skjer” (jf. Gadamer, 2007; Øksnes, 2010) og slike opptak er nokså sjeldne. Det er nærliggende å beskrive barn og voksne som intenst tilstedeværende, men samtidig avslappet, i retning av Böhmes beskrivelser av “*the joy of being here*” (Böhme, 2010, s. 31, [kursiv i original]).

Det er videre i en subjektposisjon som medopplevende mor at hun dermed differensierer musikken og musikkopplevelsen for barnet (jf. Clarke, 2005). Blant annet løfter hun fram for barnet at hun selv hadde disse sangene da hun var liten og at bestemoren også kan dem. Hendelsen blir en form for historietime i miniatyr, hvor de historiske perspektivene gjøres relevante for barnet ved at det handler om hennes egen familie. På denne måten konstitueres en musikalsk familiehistorie (jf. Custodero, 2009)

En parallell til differensieringen som her gjøres i relasjonen mellom mor og datter, finnes i observasjonsmaterialet fra barnehagen, hvor en av førskolelærerne danser med et av de yngste barna. Hun observerer barnets umiddelbare bevegelser til musikken og konstituerer ved verbale ytringer musikken som god å danse til fordi den har rytme. Ved å speile barnets bevegelser med sine egne bidrar hun kroppslig til å bekrefte barnets deltakelse i musikken og sammen konstituerer de musikken som “dansemusikk” (se kapittel 7.2.2).

11.3.4 “Den gode fe”

En subjektposisjon tilgjengelig for de voksne i en diskurs om barn som subjekter var “den gode fe”. Fra denne subjektposisjonen hjalp den voksne barna med å oppfylle deres ønsker. Noen ganger kunne denne hjelpen være av helt praktisk art, som å hente ned en cd fra en hylle barnet ikke nådde opp til, eller å logge seg inn på datamaskinen for at barnet selv skulle kunne finne musikkvideoer på *YouTube*. At “den gode fe” også har barnet i tankene kommer til syne blant annet i eksempelet hvor Emils far forsøker å finne ut hvilken sang sønnen ønsker å høre på og tydelig uttrykker omsorg for ham når han forsøker å imøtekomme hans behov (HVS 004; HIS 004).

Materialet gir, som jeg har vært inne på, flere eksempler på at de voksne lar barnas behov gå foran sine egne når det gjelder musikkvalg. For eksempel gjelder dette ved bilkjøring, når fedrene forteller at de setter på sin egen musikk først når barn og mødre har sovnet (HIS 006; HIM 007). En parallell fortelling er imidlertid at foreldrene lar

barna lytte til “sin musikk”, for å unngå bråk i bilen. Når barna er opptatt med lytting er de roligere (HIM 007). At det er svært vanlig å spille musikk for barna i bilen i Emils familie kommer fram når moren kan huske en spesiell dato et år tilbake i tid hvor hun lyttet til sin musikk (HIS 004). Samtidig som materialet viser at foreldrene mer enn gjerne spiller musikk etter barnas ønsker fordi foreldrene synes det er hyggelig i seg selv, kommer også en slags sorg til syne blant foreldrene, over at de ikke lenger lytter like mye til musikk på egne vegne. Å innta henholdsvis subjektposisjonen “medopplever” og “den gode fe” synes å gi dem en følelse av å være gode foreldre, noe som generelt kommer fram at de opplever som viktig. Samtidig fyller dette det meste av tiden, og det blir ikke noe særlig tid igjen til å utvikle sitt eget forhold til musikk. Dette kommer fram i flere intervjuer, men det er nok Heddas mor som uttrykker det tydeligst (HIM 008). En slik sorg over egen manglende musikkbeskjeftigelse, musikk på barnets premisser fordi det er hyggelig og musikk for barnet for å holde ro, synes alle å være nærmest simultant tilgjengelige i foreldrenes hverdagsliv, selv om det å opptre som “den gode fe” oppleves som svært meningsfullt, fordi man vet at dette gleder barnet ens.

11.3.5 Tilbakelent

Ikke alle deltakerne i undersøkelsen var like bevisste på barnas musikkbruk og ikke alle var like bevisste hele tiden. Frederikkes mor fortalte at hun var mye mer bevisst da Frederikkes storebror var baby. Da kjøpte moren cd-er med musikk for nyfødte og leste litt om klassisk musikk for barn. Med Frederikke ble det litt mer tilfeldig, selv om de fortsatt brukte mye musikk (HIM 009). Flere av foreldrene delte nok en slik mer avslappet og tilbakelent holdning til barnas musikkbruk, i alle fall i den perioden da observasjoner og intervjuer ble gjennomført. Musikken kom mer eller mindre tilfeldig i hus, de fleste familiemedlemmene hadde eget avspillingsutstyr og kunne gjøre som de selv ville. Noen ganger hørte familiemedlemmene på musikk sammen, men også da nærmest tilfeldig.

11.4 Det brysomme vidunderbarnet og den usynlige “musikkeren”

En nærmest dikotomisk konstituering av både barn og voksnes subjektposisjoner i musikk som skjer gang på gang i det empiriske materialet er mellom det man kan kalle “talentet”/“vidunderbarnet” på den ene siden og “den-som-(bare)-har-glede-av-musikk” på den andre. Særlig ved første samtale med de respektive deltakerne kunne det falle

ord i retning av “ja, det er jo ingen her som er noen begavelser akkurat, men vi er alle glade i musikk”. De kunne gjerne være med i undersøkelsen, men de uttalte at de visste ikke helt hva jeg som forsker ville kunne finne av interesse i deres barnehage eller familie. Muligens ble dette trigget av hvordan de posisjonerte meg, som forsker innenfor musikkvitenskap og -pedagogikk (jf. Widerberg, 2001). Selv om jeg understreket at det var deres fortellinger jeg var interessert i, syntes det som om diskurser ble satt i spill som konstituerte hverdagslig musikkbruk som mindre verdifull og nærmest usynlig for deltakerne, satt opp mot det de konstituerte som et profesjonelt musikkliv.

Som jeg var inne på ble musikalitet og musikalsk kompetanse gjerne knyttet til det å spille et instrument selv, noe som kom fram blant annet når de snakket om de tidligere ansatte i barnehagen som tok ansvar for musikken (IAS; IAM III, se kapittel 7.2.4). Emils far forklarte at de *kunne musikk*, men ikke å spille (HIS 004, se kapittel 8.2.2), og var kanskje den deltakeren som uttalte seg lengst i retning av å konstituere en “naturlig” plass i diskursen for det “å musikke” (Small, 1998), i form av å ha glede av å beskjeftige seg med musikk på andre måter enn å spille selv. Ellers i materialet syntes det å herske en form for usikkerhet når det ble fortalt om barnas musikkbruk, noe som det er interessant å se i sammenheng med de så vidt få tydelig tilgjengelige subjektposisjoner, i alle fall som verbaliserte begreper.

Intervjuet med Frederikkens mor ble særlig interessant i forbindelse med denne tematikken. Da jeg var på besøk hos familien for å overlevere videokameraet kom hun uoppfordret inn på Alexander Rybak og uttalte at vi i Norge har en tendens til å synes synd på slike barn. I intervjuet tok jeg opp denne tråden:

Ingeborg: Sist, da jeg var innom for å levere videokameraet, så snakket vi om Alexander Rybak og så sa du et eller annet med at vi i Norge har en tendens til å synes synd på sånne barn

Frederikkens mor: Ja, ja, ja

Ingeborg: kan du fortelle litt mer rundt det, hva du tenkte?

Frederikkens mor: Nei, vi har ikke noe kultur for at barn skal tvinges til å holde på med musikk. Eller tvinges og tvinges ... Eller at de skal presses, da. Det er kanskje mer aksept for at unger skal presses [...] til idrett, ikke sant. Motiveres mer og mer og mer. Det er mange flere i alle fall som holder på med det, enn med musikk. Det er jo litt sånn ... pussig. Det er jo noen, men det er ikke mange egentlig. I forhold til hvor mange som holder på med litt musikk så er det ganske få som gjør veldig mye ut av det Hvis du har lyst til å holde på med det, så er det okay. Og så, selvfølgelig, har du først begynt på noe, så skal du jo gå der. For eksempel, Frederikke ville jo gå på denne dansen en gang i uka, og så hender det at hun heller ville vært hjemme og sett på barne-tv, og det gjør vi jo ikke. Når man først går på dans, så går man på dans. Det er en gang i uka, ikke sant.

Men jeg hadde ikke fått meg til å liksom 'jo, du må øve hver dag', liksom tre dager i uka, det hadde jeg ikke fått meg til.

Ingeborg: Hvorfor tror du det er mer lov i gåseøyne til å presse ungene i idrett enn musikk, tror du?

Frederikkes mor: Jeg tror bare at det rett og slett er at vi har en generell tanke om fysisk fostring er så veldig sunt. At vi nordmenn rett og slett er litt der. At det er mer akseptert på en måte, at å være ute i lufta og være sprek og alt dette greiene her, at det er mere akseptert, på en måte. Jeg vet ikke, jeg har ikke reflektert så veldig mye rundt det der [ler] Vi tenker liksom stakkars [*kjent musikers navn*] og sånt, som jeg har vokst opp med [...] Vidunderbarnet med krøllene, som sikkert bare var nerd og fikk sikkert aldri leke eller [ler]. Det gjorde han sikkert, men det var litt sånn man tenkte om sånne veldig flinke unger.

Ingeborg: Tror du det har med sånn – nå tenker jeg også høyt – tror du det har med høykultur og det å ikke stikke seg ut å gjøre?

Frederikkes mor: Ja, det kan godt tenkes det ... at vi skal helst vær litt like alle sammen. Vi er jo ikke så veldig mange i dette landet her, så egentlig er det kanskje ikke så rom for å liksom ... Det er ikke rom for så mange store kulturer på en måte, vi er ganske like de fleste av oss. Ja. Nei, det kan godt tenkes det, altså ... (HIM 009, 5-6).

Det er en slags ambivalens knyttet til "vidunderbarnet". Man er fantastisk god til noe, men det å være vidunderbarn konstitueres likevel her som noe problematisk. Å være vidunderbarn innebærer at man fratras noe, for eksempel det å leke. I kontrast til det lekende barnet, framstår det å øve hver dag som noe moren ikke ville fått seg til å kreve. Å drive med idrett er innvevd i andre diskurser, og det er i større grad akseptert at det er lov å presse barna til å holde på med det, fordi det er sunt, mener moren. Hvis man vil spille et instrument, så er det greit, sier hun, men man får likevel inntrykk av at det å være et musikalsk talent ikke er noe hun ville ønske for sitt barn.

Å være "en person som (bare) har glede av musikk" er den andre, mer diffuse subjektposisjonen som synes tilgjengelig for deltakerne. Datamaterialet er breddfullt av eksempler på barn og voksne som viser glede og beskriver gode følelser i forbindelse med egen musikkbruk. Musikkbruken antar mange former gjennom barnas deltakelse og barna kan beskrives som "musikklyttere" og "musikkbrukere", men også som "musikkere" [*musickers*, jf. Campbell, 2010], slik jeg har vært inne på tidligere. Varkøy (2010, s. 30) skriver at Small (1998) "gir begrepet 'musicking' klart eksistensielle overtoner". Dette begrunner han med at begrepet dreier seg om relasjoner, både mellommenneskelige og slike som strekker seg langt utover det hverdagslige og konkret eksisterende. Et relasjonelt perspektiv er løftet fram i avhandlingen, dette på bakgrunn av empirien, men det ligger også implisitt i affordansebegrepet (se kapittel 4). Varkøy viser videre til Small, som skriver:

During the musical performance, any musical performance anywhere and at any time, desired relationships are brought into virtual existence so that those taking part are enabled to experience them as if they really did exist (Small, 1998, s. 183).

Varkøy oppsummerer slik:

'Musicking' handler altså om relasjoner vi *ønsker* skal eksistere og som vi lengter etter å oppleve, og ikke bare de relasjonene som faktisk finnes akkurat der og da. Det kan handle om relasjoner mellom mennesker, med og i oss selv, med våre fysiske legemer, med kosmos, eller med det overnaturlige. Slik knyttes 'musicking' opp mot opplevelse med og erfaring av mening, livskvalitet og lykke (2010, s. 30).

Både Small (1998) og Varkøy (2010) inkluderer utøvere på instrumenter når han skriver om "musicking". I det empiriske materialet konstitueres på den andre siden et spenn mellom en forestilling om et vidunderbarn som gjør (kjedelige) spilleøvelser dag ut og dag inn og de andre som "bare" har glede av musikk. Mennesker som "bare" har glede av musikk i materialet tilskrives et nærmere, mer behagelig, mer givende og mer meningsfullt forhold til musikken enn vidunderbarnet. Betegnelsen "bare" knytter seg dermed til det å *ikke* spille et instrument. På den ene siden konstitueres det å ikke spille selv som mindre verdifullt enn å spille. Samtidig konstitueres det som mer verdifullt å "bare" ha glede av musikk, fordi konstitueringen av vidunderbarnet er at hun "bare" spiller: Vidunderbarnet har en gledesløs jobb å gjøre, som innebærer terping på spilleøvelser, som Frederikkens mor nevner i samme intervju (HIM 009, s. 5). En slik forestilling har likhetstrekk med Varkøys beskrivelser av en del av musikkpedagogisk virksomhet, som "synes å konsentrere seg om å bringe eleven i kontakt med ... 'yttersiden av musikken', det som er teknisk beskrivbart og håndterlig" (2010, s. 30). Det er som om en slik side av musikkpedagogikken er et svært tilgjengelig fortolkningsrepertoar for deltakerne når det er snakk om hva det innebærer å spille et instrument. Hverdagslivet med musikk konstitueres som nærmere et potensiale til å bli "rammet, skaket og berørt" (ibid., s. 32).

Jeg vil komme tilbake til diskusjonen om barns subjektposisjoner nedenfor, men jeg vil først gå veien om Varkøys beskrivelser av eksistensiell erfaring. Varkøy skriver som nevnt at Small (1998) gir begrepet "musicking" klart eksistensielle overtoner. Videre beskriver han erfaring som noe som innebærer at "jeg rykkes ut av mine vanlige mønstre, og jeg opplever min subjektivitet fra et uvant hold" (Varkøy, 2010, s. 32) – man blir "*satt ut*". Litt senere utdyper han dette ved å si at: "Det handler om å komme i kontakt med ufravikelige *grunnvilkår* ved min egen og vår alles tilværelse" (ibid.). Det er

litt uklart i Varkøys tekst om slik erfaring forbeholdes bestemte sjangre og hvilke forutsetninger som forutsettes hos lytteren, for eksempel om disse nødvendigvis må inneholde teoretisk og begrepslig skolering. Det er videre uklart om eksistensielle erfaringer utelukkende er erfaringer som involverer sterke og til dels voldsomme kroppslige opplevelser, eller om begrepet også inkluderer mindre rystelser.

“Musikkpedagogisk virksomhet bør handle om å formidle mellom *alle* meningslag i musikken og de tilsvarende bevissthetslagene i mennesket”, skriver Varkøy (ibid., s. 30) og advarer videre mot “en reduksjonisme når det gjelder den musikalske erfaringen, en reduksjonisme som langt på vei synes å ekskludere fenomenet eksistensiell erfaring” (ibid., s.35). Det er ikke poenget her å redusere eksistensiell erfaring til noe hverdagslig, og dersom man beskriver eksistensielle opplevelser som noe utenfor hverdagen, som en særegen form for høydepunktoplevelser (jf. Ruud, 1997), kan det bidra til å utvide både musikkpedagogen og andres tilgjengelige fortolkningsrepertoarer for hva en musikalsk opplevelse kan være og bestå i. Likevel ligger det i dette en potensiell fare, for at man kan komme til å overse og dermed ekskludere menneskers musikkopplevelser, som innebærer noe eksistensielt, men som ikke har den samme graden av tydelige kroppslige tegn og er mindre voldsomme.

Et eksempel fra materialet som kan belyse dette er den ene av førskolelærernes fortelling om at hun anvender julemusikk fra egen barndom på tilsvarende måte som hennes foreldre gjorde med barna sine når hun lager jul i egen familie med sine egne barn. Når hun forteller om dette, som hun beskriver som en videreføring av “en liten tradisjon”, får hun tårer i øynene og klangen i stemmen forandres. Å gå i dybden på dette lille eksempelet er selvfølgelig vanskelig nå i ettertid, men det er likevel interessant å løfte fram på hvilke måter denne opplevelsen kan være i berøring med noe eksistensielt.

Det at stemmen forandres og hun får tårer i øynene innebærer et “rykk” i forhold til resten av intervjuet. Det skjer riktignok på en mild måte, men førskolelæreren kan likevel beskrives som å rykkes ut av sitt vante mønster (jf. Varkøy, 2010). Dette særlig dersom man i tar i betraktning at hun i resten av intervjuet framstår som svært lite sentimental. I forbindelse med sentimentalitet er det videre interessant å påpeke at et svært tilgjengelig fortolkningsrepertoar i tilknytning til et slikt eksempel synes å være at det dreier seg om nostalgi. Som jeg var inne på tidligere har nostalgiske følelser gjerne blitt avfeid som romantisk “føleri”. I den senere tid har man imidlertid tatt til orde for en

rekonfigurering av begrepet, som innebærer at nostalgiske følelser i større grad ses som en ressurs i forhold til å skape framtiden (Pickering & Keightley, 2006). Om en godtar at førskolelærerens fortelling inneholder drag av noe eksistensielt, er det interessant å diskutere hva dette kan bestå i. Når hun beskriver seg selv som en som viderefører “en liten tradisjon”, en tradisjon som har betydd og fortsatt betyr noe for henne, og at hennes egne små barn nå er en del av denne rekonstitueringen av meningsfylde er det nærliggende å tenke seg at det kan handle om å se seg selv i en større sammenheng. Man er en del av noe større, en del av generasjonenes gang. Dette kan beskrives som “å se sin subjektivitet fra uvant hold” og å bli “seg bevisst sin endelighet” (Varkøy, 2010, s. 32).

Dette er kanskje ikke én stor og rystende opplevelse, men det synes i høyeste grad å være et kontekstuellet regulert og subjektivt møte med julemusikk, og dermed slektenes gang, sin egen endelighet og ens rolle i å bidra til å skape mening for neste generasjon. Det kan beskrives som et møte med seg selv i verden, et slags møte med seg selv som barn farget av ens nåværende subjektposisjon som mor. Dette må vi også løfte fram i musikkpedagogisk sammenheng, slik at vi ikke bidrar til å konstituere et dikotomisk enten-eller-forhold mellom henholdsvis eksistensielle erfaringer og det trivielle. Dersom musikkpedagogen skal bidra til å synliggjøre og anerkjenne en bredde av affordanser som konstitueres mellom musikk og lytter, må også slike eksempler med drag av noe eksistensielt snakkes om.

Tilbake til barns subjektposisjoner synes det som om en liknende hang til dikotomisering er virksom, nemlig mellom “talentet”, “vidunderbarnet” og “den musikalske” på den ene siden og “det lekende barnet” og “den som (bare) har glede av musikk” på den andre. Dette konstituerer et slags tomrom – et vakuum – mellom de to, som kunne inneholdt en subjektposisjon i retning av “det musikalske, talentfulle, lekende og lærende barnet som har glede av musikk”. Å ha et barn som vil spille et instrument, enten det i musikkpedagogisk sammenheng ville beskrives som et vidunderbarn eller ikke, oppleves ikke som noe udelt positivt. I flere deler av materialet konstitueres et fortolkningsrepertoar om at alle har noe musikalitet i seg – og dette konstitueres som positivt – men musikaliteten bør være på et “passe” nivå. Dersom man spiller et instrument må man øve, og dette er langt mindre forlokkende enn å drive med idrett flere ganger i uken.

Det er som om man er i berøring med en konstituering av det å lære seg å spille som et arbeid som er for vanskelig og for voksent for barn, mens idrett er nærmere lek som frivillig aktivitet på barnas premisser, uten at dette nødvendigvis alltid stemmer med idrettsvirkeligheten. Og at det å øve på et musikkinstrument nærmest er usunt, sammenliknet med å drive idrett. Uansett gis det ikke særlig stort rom i denne diskursen for å være et barn som liker å spille, som velger det selv og som har glede av det. I intervjuet med de voksne i barnehage Sol kom vi inn på hva som har overrasket de voksne når det gjelder barn og musikk. Førskolelæreren svarer:

Førskolelærer: Det kan overraske meg når barn sitter lenge og lytter til ... klassisk musikk også, fordi jeg ... Mange ganger, hvis jeg setter på, har jeg en forventning om at dette blir vanskelig å få de til å lytte og så lytter de. Jeg er overrasket over hvordan de kan lytte. Vi hadde et barn her som spiller fiolin, var det vel, jo, et barn som spiller fiolin, og som har spilt for de andre barna, altså, hvordan de sitter og lytter, og hvor fascinerte de er ... Og selvfølgelig da den lille som spiller fiolin, da, med sånn innlevelse og konsentrasjon. Det er utrolig. De andre også. Så overrasker det meg egentlig hvordan de holdt på med Blåfjell over så lang tid. Og når hvis barn synger, mange, mange vers med krevende melodier.

Ingeborg: Men hvorfor tenker du at det å lytte til klassisk er vanskelig?

Førskolelærer: Nei, fordi ... Kanskje vi undervurderer barn. Vi har lett for å tenke disse typiske barnesangene, disse enkle sangene ... (IAS, s. 8).

“Kanskje vi undervurderer barn”, uttaler førskolelæreren konkluderende. I lys av nyere barndomssosiologi kan man stille spørsmålet slik: Kanskje er det slik at barn fortsatt ikke konstitueres som kompetente subjekter når det gjelder det å spille et instrument? I så fall, hvor dypt sitter dette fortolkningsrepertoaret og hvem bærer det? Det faller utenfor avhandlingens rammer å svare på disse spørsmålene, men det synes som musikkpedagogens ansvar å stille seg selv disse spørsmålene og undersøke om vi gjennom våre diskursive innvevninger bidrar til å stenge veier og muligheter for barns musikkutøvelse gjennom blikket vi har på barn og musikalitet, samt gjennom hvilke fortolkningsrepertoarer vi kanskje ufrivillig setter i spill hos andre mennesker.

Samtidig som det synes nødvendig å gi rom for det å bli overveldet og grepet av det store i det lille, trenger man en subjektposisjon for barn som kombinerer musikalsk håndverk og glede, og hvor det å holde på med musikken ikke oppfattes å lukke en ute fra andre deler av tilværelsen, vennegjengen og leken – en subjektposisjon som langt på vei likner Peders (HIS 005), som leker med storebrorens instrumenter, til stor jubel fra de andre familiemedlemmene, og hvor det å spille og leke går hånd i hånd. Man trenger

en subjektposisjon for det lekende, lærende barnet i musikk, som samtidig har “lov til” å være god, som “har lov” til å ha kompetanse, som “har lov” til å ha eksistensielt orienterte erfaringer med musikk og som bekreftes og tilføres kompetanse av omgivelsene på måter som oppleves meningsfulle for barnet selv. Da trenger man i barnehagepedagogisk sammenheng voksne med kompetanse i musikk, som samtidig har barnet i fokus.

Det “musikkende” barnet kan være en slik subjektposisjon, men det synes på bakgrunn av denne empiriske undersøkelsen å være foreløpig lite tilgjengelig som verbalt begrep og dermed som håndterbar forståelsesramme i barns hverdagsliv.

12 Avslutning

I doktorgradsarbeidet har jeg utforsket barns musikalske hverdagsliv som barnekultur, med fonogrammer som omdreiningspunkt. Gjennom arbeidet har jeg løftet fram en rekke uformelle regler som regulerer sjangeren barnemusikk (jf. Fabbri, 2004). Lilliestam (2009) skriver at det er sterke sammenhenger mellom hva mennesker gjør med musikk og hva musikk gjør med mennesker. Jeg har valgt å anvende affordansebegrepet for å se nærmere på relasjonen mellom musikk og barn i barnehagealder (DeNora, 2000). Reglene det her er snakk om er overenskomster som konstitueres mellom barn og voksne når det gjelder hvordan musikk brukes i hverdagslivet, tett knyttet til hva musikken tilbyr og innbyr barn og voksne til fra et publikumperspektiv (Fabbri, 2004).

Jeg har valgt å utforske slike regler ved hjelp av analysekategoriene fortolkningsrepertoarer og subjektposisjoner. Dette medfører at diskursanalysens epistemologiske konsekvenser veves inn i avhandlingens etnografiske tilnærming til musikalsk barnekultur i utfoldelse. Observasjoner og intervjuer av barn som bruker musikk og voksne som i sine sosiale relasjoner til barna bidrar til å konstituere den musikalske barnekulturen og barnemusikk som sjanger er analysert ved hjelp av både etnografiske og diskursanalytiske strategier.

Musikkbruk og meningstilskrivelser som gjøres når barns musikkbruk beskrives reguleres av måter å tenke og snakke om musikk og barn på. Dermed er både fortolkningsrepertoarene og subjektposisjonene – og også musikkens affordanser – historisk og kulturelt situerte. En tanke om kontingens står sentralt i diskursteorien, noe som innebærer at det alltid kunne vært annerledes. Likevel er ikke alt mulig å tenke til enhver tid. Fortolkningsrepertoarene er blitt gjort tilgjengelige for oss gjennom historien, og de er dermed dypt innvevd i det sosiale og kulturelle. Når det gjelder musikalsk barnekultur er det som om tanker om en tradisjonell barnesangskatt har dype røtter, men at denne stemmen stadig blandes med nye, som bærer diskurser om at barnekulturen både endres over tid, påvirkes av mediene og, kanskje foreløpig i størst grad innenfor et forskningsmessig perspektiv, inkluderer all sosial handling og dermed det “å musikke”.

Musikalsk barnekultur posisjoneres i avhandlingen som noe som *gjøres*, noe som innebærer et performativt blikk på barnekulturen. Den konstitueres og rekonstitueres kontinuerlig ved at noen handlinger gjentas og gjentas, inntil de framstår som naturlige (Butler, 2006). En forestilling om en tradisjonell, uforanderlig barnesangskatt, forstått som et bestemt kanonisert repertoar som overføres mellom generasjoner, utfordres dermed i utgangspunktet gjennom avhandlingens teorigrunnlag. Likevel er det ikke slik at det nødvendigvis er fruktbart å forkaste et fortolkningsrepertoar om at musikk som formidles fra en generasjon til den neste er av betydning. Tvert i mot synes det som om individer har stor glede av musikk de vet at tidligere generasjoner også har hatt kjennskap til, særlig dersom det er personer i nær familie. Med Ruud (1997) kan vi si at tilskrivelse av mening i slike sammenhenger henger sammen med følelsen av å være del av noe større og av å føle en nærhet til tidligere generasjoner. Pickering og Keightley (2006) påpeker at selv om man i vår tid og i vår del av verden generelt sett setter framtiden høyere enn fortiden, har mennesker behov for å se seg tilbake. Musikken synes å kunne fungere som en ressurs i så måte.

Å forstå nostalgiske følelser som en ressurs innebærer ikke at man ønsker seg tilbake i tid, men at man anvender positive elementer fra fortiden til å skape en meningsfull nåtid og framtid. Når den musikalske barnekulturen *gjøres* bruker mange av de voksne i datamaterialet sine egne musikalske bakgrunner som ressurs, og opplever glede ved det. Den voksnes opplevelse i øyeblikket bygger på minner om fortiden, men musikkens mening for individene rekonstitueres i nåtid. For det første gjelder dette førstegangsforeteelsene som tilskrives mening i ettertid (Ruud, 1997). Verken for voksen eller barn er dermed opplevelsen av musikkens mening "den samme" som ved tidligere møter mellom foreldrene og den samme musikken eller sangene. Corsaro (1993, 2005) anvender begrepet *interpretive reproduction* når han beskriver noe liknende. Ved hver ny artikulasjon skjer en nyskaping (Laclau & Mouffe, 2001). Man kan altså på flere måter si at når barnekulturen rekonstitueres blir den aldri "helt lik". Med DeNora (2000) kan en understreke at rekonstitueringene farges av individenes kulturelle innvevninger, sosiale og individuelle psykologiske behov og hvilken musikk som er tilgjengelig.

Forskning innebærer at man tar noen valg (Dyndahl, 2002; Jørgensen & Phillips, 1999). Dette gjelder også hvem man velger å la bidra til konstitueringene som løftes fram

gjennom en avhandling. Deltakerne i den empiriske undersøkelsen ble valgt på grunnlag av et kriterium om størst mulig bredde innenfor det normale (Lincoln & Guba, 1985). “Det normale” konnoterer for doktorgradsarbeidets del “vanlige” barnehager, det vil si barnehager som er registrert og er tilgjengelige på norske kommuners oversikter og som ikke har noen spesifikk profil innenfor musikk eller kunst. Videre ble de enkelte barna rekruttert på bakgrunn av at de var av dem som i størst grad anvendte cd-spillere og andre former for innspilt musikk i barnehagen. Dette viste seg å snevre inn utvalget. Som funn er dette interessant. Det gir grunn til å reflektere over *hvem* som anvender musikk når den stilles til fri disposisjon for barna og hvorfor.

Som nevnt ble den flerkulturelle dimensjonen langt på vei borte på grunn av måten rekruttering av deltakerne ble gjort på. Når jeg går gjennom materialet på nytt, med dette som fokus, finner jeg at barnet av arabisk herkomst, som ble ekskludert fra Blåfjelleken, fordi hun ifølge de andre barna ikke “kunne Blåfjell”, i en liten sekvens danser til musikk. Hun har tatt på seg slør, sjal og kjole fra kisten med utkleddingstøy og forsøker noen dansebevegelser, hvor arm- og hoftbevegelser er framtrædende, for hvert spor hun spoler til på cd-en. Verbalt uttrykker hun at hun leter etter dansemusikk. For meg som observatør er det utfordrende å finne relevante begreper for å analysere denne sekvensen, og det at den er svært kort bidrar til dette. Et annet interessant poeng er at hun danser alene. Noen av barna ser på henne, men faller ikke inn i leken og dansen med henne og fortsetter heller med andre ting. Det ville være interessant å utforske videre om det for eksempel er slik at heller ikke de andre barna finner noe å “latch on to” (jf. DeNora, 2000) i jentas dans og lek med musikk, fordi barna det her er snakk om ikke deler de samme fortolkningsrepertoarene for hva musikk innbyr til og hvordan man spesifikt kroppslig og bevegelsesmessig kan delta i musikken. At musikk skaper øyeblikk konstitueres som et fortolkningsrepertoar i avhandlingen og det er i slike øyeblikk at barn knyttes sammen eller avgrenses tydeligere fra hverandre. Slike eksempler kan det dermed være interessant å se nærmere på i et flerkulturelt perspektiv.

Ved hjemmebesøkene viste det seg, basert på bosted og materielle ressurser (inkludert merkevarer), stil og væremåte, at samtlige av barna som i stor grad deltok i bruk av innspilt musikk i barnehagene kom fra familier som kan kategoriseres som middelklasse eller øvre middelklasse, noen også med tilknytning til en overklasse. Som funn henger

dette sammen med forrige avsnitt og kan belyses med Youngs (2009b) påpekning av at når det gjelder musikkbruk i globalt perspektiv, har man funnet flere likhetstrekk mellom barn med samme klassesetilhørighet på tvers av nasjoner, enn barn innenfor en og samme nasjon. En kunne tenke seg at dette er forårsaket av økonomisk knapphet for lavere klasser, men i norsk sammenheng er det kanskje mer relevant å forfølge dette sporet i retning av andre sider ved en klasserelatert habitus, som for eksempel hvordan mennesker i middelklassen anvender medier og populærkultur. For eksempel kan dette ses i relasjon til Stefansen og Aarseths (2011) forskning på middelklasseforeldres anvendelse av det emosjonelle som ressurs i barneoppdragelse, hvor det kommer fram at middelklasseforeldre søker en nokså særegen form for intimitet med barna sine og at dette i sin tur fungerer som en ressurs for middelklassebarna i skolesammenheng. At det er middelklassebarn og -familier som deltar i undersøkelsen kan være en årsak til at de emosjonelle aspektene ved musikkbruk er så framtrædende i avhandlingen, men det kan samtidig være omvendt: At middelklassebarna i størst grad var interessert i å anvende musikk, på grunn av musikkens generelle emosjonelle affordanser, kombinert med barnas ressurser til å ta dette i bruk på måter som føltes meningsfulle for dem.

I sin introduksjon til boken *Sociology of music education* skriver Ruth Wright (2010, s. 1) at “once we begin thinking sociologically we find that what we have a new lens to bring to bear upon some of the issues that have vexed music educators persistently since the field was first given name”. Ettersom tidene og kulturen endrer seg, legges også nye problemstillinger og nye utfordringer til. Denne avhandlingen bidrar til musikkvitenskapelig og musikkpedagogisk forskning ved å legge til kunnskap om “what man has said” (Geertz, 1973, s. 30, se kapittel 6.1) om barns bruk av fonogrammer. Dette er et relativt nytt og utforsket felt, også innenfor forskning på barnekultur.

Marsh og Young (2006) påpeker at musikk og lek har vært forsket på som separate områder, og at lekforskerne har utforsket leken, mens musikkpedagogene og musikkforskerne har tatt hånd om det musikalske. Å se musikk og lek i sammenheng, å observere det der det “naturlig” foregår, gir dermed i seg selv et bidrag til forskningsfeltet. Kunnskapen som kommer fram i avhandlingen i sin helhet kan bidra til å videreutvikle barnehagen som musikkpedagogisk arena og å utvide forståelsen av hva musikalsk foreldreskap innebærer for barnas del. Gjennom sin deskriptive tilnærming bidrar avhandlingen videre med et vokabular som er tett knyttet til det empiriske, som

kan tjene som et foreløpig repertoar for å snakke om barns musikkopplevelser. Å ha verbale begreper tilgjengelig kan være en ressurs for voksenblikket, når man som musikkpedagog, barnehageansatt eller forelder ønsker å bli oppmerksom på, forstå og bekrefte barnas musikkopplevelser. Likevel er et sentralt poeng i avhandlingen at det er barnets opplevelse som settes i fokus på en utforskende måte, og ikke et forhåndsbestemt vokabular som skal bekreftes.

En side ved musikkopplevelsen som berøres i liten grad i materialet er opplevelser som ikke bare oppleves som positive, men som av Varkøy (2010, s. 37) beskrives i relasjon til “den dirrende skremselen og henrykkelsen”. Selv om det finnes hint om dette i datamaterialet, snakker deltakerne mer om musikkens harmoniserende funksjoner. Barns eksistensielle erfaringer med musikk er et interessant tema for videre forskning, hvor man i forskningsstrategiene som anvendes nok bør søke å komme individene noe nærmere, slik at en i større grad kan komme til fortellinger som kan peke mot et eksistensielt dyp, fortellinger som inneholder både harmoniserende opplevelser i retning av “det skjønne” og mer utfordrende og skremmende opplevelser i retning av “det subline” (ibid., s. 32). Slik utforskning kan ha interessante grenseområder mot barn og helse, hvor en ved hjelp av forskning innenfor positiv psykologi kan argumentere for at musikkbruk kan ha positive effekter (Fredrickson, 2005; Skånland, 2012; Vestad, 2012).

Som et mer politisk orientert innlegg bidrar avhandlingen til å løfte fram at *musikk er viktig*. En oppsummering av det empiriske materialet kan med Sundin formuleres slik: “Musik är inte något löst pling-plong som barnen både kan ha och vara utan Musik och andra konstarter erbjuder ett lekfullt område där vi kan nå varandra oavsett ålder” (Sundin, 2001, s. 6). Det er særlig musikkpedagogens ansvar å løfte fram musikkens betydning og dermed et etisk anliggende å ivareta og bekrefte barns musikalske uttrykk. Om musikk læreres ansvar sier Varkøy videre at “musikk lærere må reflektere omkring musikkopplevelsen i størst mulig bredde, med alle de bevisste, viljesbestemte og rasjonelle aspektene, men også med de sanselige, emosjonelle, personlige, eksistensielle, uhandgripelige, kanskje grensesprengende sidene og kvalitetene” (ibid., s. 37). Dette er skrevet i forbindelse med en diskusjon av *Læreplanverket for kunnskapsløftet* [LK06] (2006), men et tilsvarende fokus på å ivareta mangfoldet av musikalsk mening innenfor

det barnehagepedagogiske synes høyst relevant. Fra *Lov om Barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2005) hentes følgende to sitater:

“Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter” (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold, 2. ledd), og

“Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap” (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold, 4. ledd).

Doktorgradsarbeidet viser at barns musikkbruk slik det framkommer i dette empiriske materialet tilfører noe sentralt med hensyn til begge leddene ovenfor, altså både når det gjelder lek, livsutfoldelse og meningsfylde og barns egen kulturskaping, glede og mestring i sosialt og kulturelt fellesskap.

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 36) står det i forbindelse med begrepet barnekultur:

Barnekultur forstås som kultur av, med og for barn. Barn deltar i kultur og skaper sin kultur. Barn gjenskaper selv og fornyer kulturen, i samspill med hverandre, med voksne og med det kulturmøtet de får med andre mennesker og situasjoner. Barn fortolker sine inntrykk og skaper mening ved å leke og gi form til det de er opptatt av.

Videre skal barnehagen gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet blant annet bidra til at barna

- utvikler sin følsomhet til å lytte, iaktta og uttrykke seg gjennom allsidige møter med og refleksjon over kultur, kunst og estetikk
- styrker sin kulturelle identitet og sine personlige uttrykk
- tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede
- utvikler sin evne til å bearbeide og kommunisere sine inntrykk og gi varierte uttrykk gjennom skapende virksomhet
- utvikler elementær kunnskap om virkemidler, teknikk og form, for å kunne uttrykke seg estetisk i visuelt språk, musikk, sang, dans og drama
- opplever at kunst, kultur og estetikk bidrar til nærhet og forståelse. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 44.)

Også her gjelder det at barns egen bruk av fonogrammer dekker noe vesentlig på samtlige av disse områdene. Likevel er det viktig å understreke at de ansatte i barnehagen har et ansvar når det gjelder dette. For å arbeide i retning av disse målene må personalet ifølge Rammeplanen

- skape tilstrekkelig rom for både voksenledete og barnestyrte aktiviteter for å utøve og nyte estetiske inntrykks- og uttrykksformer
 - ha et bevisst forhold til samspillet mellom kunst, kultur og barns lek
 - sørge for at barn daglig har tilgang til bøker, bilder, instrumenter, utkleddningsutstyr og rikelig, variert materiale og verktøy for skapende virksomhet
 - være lyttende og oppmerksomme i forhold til barnas kulturelle uttrykk, vise respekt for deres ytringsformer og fremme lyst til å gå videre i utforskning av de estetiske områdene
 - motivere barna til å uttrykke seg og gi dem mulighet for å finne sine egne uttrykksformer
 - sørge for en estetisk dimensjon i fysisk miljø og innhold
 - oppmuntre og stimulere barn til å iaktta estetiske fenomener og detaljer i møte med natur og fysisk miljø og i kunstneriske uttrykksmåter i arkitektur, bilde, tekst, musikk og bevegelser
- (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 44.)

I sammenheng med barn i barnehagealders musikalske utfoldelse synliggjør og utdyper doktorgradsarbeidet verdien av at musikkpedagogen, førskolelæreren og assistenten både har øye for den kraften og engasjementet som ligger i barns egen bruk av musikk, forståelse for viktigheten av dette i barnas liv, forståelse av at barn allerede kan noe innenfor musikk og forståelse av hvordan den voksne med respekt for barnet kan oppmuntre, stimulere og motivere videre. De barnehageansatte får dermed et ansvar for å verne om situasjoner hvor barnas eget musikalske initiativ blomstrer og hvor meningsfulle relasjoner konstitueres, både mellom musikk og menneske og mellom mennesker. Både for musikkpedagoger og førskolelærere synes det viktig å få mulighet til å utvide sine kunnskaper, slik at de med kompetanse i førskolebarnet, bred kunnskap om musikkopplevelse og kompetanse i musikkutøvelse kan vise et mangfold av barn vei inn i musikkens verden, på barnas premisser.

Summary

Children's uses of recorded music:

On the constitution of musical meaning from the perspective of children's culture

The dissertation project is about how children between 3 and 6 years of age use recorded music such as CDs and mp3-files in their everyday lives. Recorded music in some respects seems alien to the traditional children's lore. Nevertheless, it is fair to assume that virtually every child in Norway owns a CD- or mp3-player and is quite familiar with listening to music according to their own needs and wishes. The songs and music available and *how* they are used by the children probably have a substantial impact on children's relations to and interests in music. Therefore, from the perspectives of musicology and music education this is an area of great interest.

In the 1960s there was an increasing interest in looking at how children *in fact* play, as opposed to how they *ought to* play. The term *children's culture* gained terrain and is now a commonly-used term among schoolteachers, kindergarten teachers and researchers, as part of their professional vocabulary. "Children's culture" can be defined in many ways, but the most common definition is threefold, stating that is about culture *for*, *with* and *by* the child. Culture *for* the child is the cultural products made by adults for children. Culture *with* the child concerns how adults and children together make use of the cultural artefacts available, and culture *by* the child refers to the cultural expressions that children themselves produce in their everyday lives. A focus solely on the culture produced by children in their own networks and relations was the most common approach when the research field of children's culture emerged. During the last decade this approach has been criticised for being romantic and for not taking into consideration that children's culture does not exist as "cut off" from the world, culture and society around the children, the so called "adult culture". The dissertation project

takes as its point of departure that what is conceived of as contemporary children's culture includes both the available artefacts and the things people do with them, and that this totality perceived as "children's culture" is a co-production between children and adults.

In order to explore the contemporary children's culture with music recordings as a pivoting point, I started by observing and interviewing children in two kindergartens. I also observed and interviewed kindergarten teachers and assistants. The observations were video-taped, and the initial focus was on how music was "*done*", allowing me to take a closer look at how the participants' everyday lives with music unfolded and how music's meanings were constituted. More specifically, I was interested in things like how music was made available to the children, what the children had to do in order to listen to music, how the adults contributed to the children's musical lives, and how the children participated in the music once it was playing. The interviews were designed to gain access to the participants' own verbalisations of their perceptions of music contributed to the everyday lives of children. Nine children were selected for the second step of the data collection process, which consisted of observations and interviews in each of their family homes. The focus here was on how the musical part of culture unfolded in the families' everyday lives. The children's parents recorded on videotape how the children used recorded music in their homes. An initial analysis of the video recordings was undertaken before I visited each family again to conduct the interviews. In each interview the family members and I watched the recordings together and the family members were asked to tell me about the different sequences, allowing me to gain access to their available interpretative repertoires.

An interpretative repertoire is "a lexicon or register of terms and metaphors drawn upon to characterize and evaluate actions and events" (Potter & Wetherell, 1987, s. 138). In other words, in the dissertation I look at how people talk about and *do* music, and how music is ascribed meaning through people's talking and doings. To explore music's meanings in the lives of the children observed and interviewed, I have applied the concept of *affordance* as a theoretical tool. The term, coined by James J. Gibson (1986) and developed further by music sociologist, Tia DeNora (2000), is closely related to Even Ruud's (1997) work on music and identity, and entails that music "does" something for the listener, that it invites the listener to engage in various activities,

serves as a vehicle for the personal and the emotional so that it can “transport” individuals from one mood to another, and that what people do with music is motivated by how the music makes them feel. Further, the above-mentioned work on music and identity constitutes the relation between the music and the listener as being dependent upon all three of the particular *music* listened to, the particular *individual* listening and the particular *situation* in which the listening occurs. The music experience cannot be explained without taking all three categories into consideration.

The analysis of the empirical data was undertaken by looking at the data material from three different angles. First, I looked at the available artefacts and rooms where music listening occurs, in order to explore how parents and kindergarten teachers make music available to children, and how the rooms and artefacts invited the children to engage in music. Second, I looked at the everyday life situations where music listening occurred. The results show that children listen to music in a variety of everyday life situations, for instance while having a meal, while sitting in the family car to and from kindergarten, while playing with friends in kindergarten and at home, and as an accompaniment to activities such as drawing, baking and singing, while relaxing, while taking a bath before going to bed, and sometimes while going to sleep.

Third, I looked at how the children participated in music. The findings from this part of the study support previous findings by Patricia Shehan Campbell (2010) that children engage in music in a variety of ways, such as dancing, singing, playing, playing along with and listening. Moreover, these ways of participating in the music occur simultaneously, and Campbell describes children’s musical play as *Gesamtkunstwerke*. The dissertation adds to this by showing that children also use music for themselves as a means of relaxation and feelings of contentment, and that they also engage in conversations with each other during their play, as one mode of participation. I look more closely on two incidents of musical play organised by the children themselves, the first contributing with an exploration of how children use music as a manuscript for their play and music’s *playability*. Playability is a concept constituted verbally in one of the interviews with kindergarten personnel. The music was the cd *Jul i Blåfjell* [Christmas in Blue Mountain] and was the soundtrack of the Norwegian children’s tv-series by the same title, broadcasted for the first time in 1999. This fairytale story about Blånissene [the Blue Santas] living inside Blåfjell [Blue Mountain] contains a vast range

of themes closely connected to emotions conveyed and supported by the music of the series, such as friendship, giving birth, the mysterious, death and grief, coming to terms with loss, fear and hiding, being different, being hated and being loved. The children acted out the stories told by the songs on the cd, and thus, as the children themselves explained, the music told them when to do the different things. Moreover, the music worked as an emotional fitting room, allowing the children to “try out” and live through a range of emotions in a play mode. The music’s playability was constituted by the themes that were interesting for children, the depth of the themes and characters and the range of different characters that were available in the music/tv-series that allowed most children to participate in a manner that they felt comfortable with.

The other incident was more chaotic and fragmented and therefore more challenging both for the kindergarten personnel and for me as a researcher. It was difficult to ascribe meaning to the play event. By applying Bakhtin’s (1965/2009) writings on the Carnival, the sequence can be regarded as an aesthetic event where the established rules are challenged, however, in a cheerful and gracious way. The music serves as a “motor”, affording the constitution of this play event’s particular atmosphere through the emotional regulation of the children. In other words, in both of these play events the music serves as a technology of the self, according to DeNora’s framing of the concept.

The dissertation shows that children and adults ascribe a number of meanings to music. The most important interpretive repertoires constituted in the data material are *music as boring and dull*, *music as play*, *music as something that can be learned*, *music as something for the children*, *music as a tool to create and sustain good things in life*, *music as healthy*, and *music as joy and pleasure*.

The dissertation also shows that subject positions available within the new sociology of childhood can be applied in a fruitful way in order to explore how the adult gaze positions young musicians. Even though the conceptions of the child doing music include an understanding of the child as a competent subject this subject position is less available when a discourse on classical music is staged. The happy, playing child, for whom music is vitally important, is frequently staged in observation and interviews within a discourse of recorded music in general. Quite different than within a discourse of athletics for children, however, there seems to be little room for a happy child dedicated to playing an instrument. The dissertation suggests that the concept of

“musicking” and the subject position “musicker” could be a helpful supplement to the everyday discourse on children’s everyday musical lives, designating that music making is a celebration of life and relations which includes all kinds of ways of participating – even selling tickets at the door – as well as playing an instrument (Campbell, 2010; Small, 1998).

Parents and kindergarten personnel are valuable supporters of the children in general, as well as their musical lives. Through a unique emotional bonding and relationship to their children parents contribute among other things by connecting the children to their family histories through music. Their relationships and family identities are simultaneously constituted by their uses of music in their everyday lives. Kindergarten personnel emphasise that they need more knowledge about music and how it contributes to the children’s lives. From the data material it seems fair to suggest that adults can make a difference for the child’s musical engagement and contentment by showing an interest in the child’s own musical expressions, their talk and emotional experiences. However, parts of the data material show that adults’ skills and competence in making music, knowledge about music and identity, and music and the emotional, as well as insight into children’s musical play, is valuable in order to support children’s musical development as part of their everyday lives, but also in order to support their emerging selves.

Litteraturliste

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Agar, M. H. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography* (2. utg.). San Diego: Academic Press.
- Aksnes, H. & Ruud, E. (2008). Body-based schemata in receptive music therapy. *Music Scientiae*, 12(1), 49-74.
- Allmenndannelse. (2009). I *Store norske leksikon*. Lokalisert 18. april 2012 på <http://snl.no/allmenndannelse>, lesedato 18.04.2012
- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. (2011). Reflections on interpretative adequacy in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 581-594). Los Angeles: Sage.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses: (Notes towards an investigation). I *Lenin and philosophy and other essays* (s. 121-173). London: New Left Books.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, M. B. (2006). *Onger er rare*. [CD]. Oslo: MajorStudio AS.
- Anonym. (2007, 22. desember). Supertull. [Kommentar på nettforum.] Lokalisert 8. oktober 2009 på <http://debatt.sol.no/content/barnas-superjul>
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: Vintage Books.
- Arnold, M. (1869/2006). *Culture and anarchy*. Lokalisert på Ebrary database.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T. & Ogden, T. (1999). *Skole – og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Audioslave. (2007, 5. desember). Barnas supershow – hvor ble det av bra barne-tv? [Kommentar på nettforum.] Lokalisert 8. oktober 2009 på <http://vgd.no/samfunn/media/tema/1311922/tittel/barnas-supershow-hvor-ble-det-av-bra-barnetv>
- Austin, J. L. (2007). How to do things with words: Lecture II. I H. Bial (Red.), *The performance studies reader* (2. utg., s. 177-183). London: Routledge.
- Backe-Hansen, E. (1999). Hva slags kunnskap om og forståelse for barn må vi ha for å kunne vurdere barns deltakelse i forskning? I R. Bugge (Red.), *Etikk og forskning med barn*. (NEM, NENT, NESH: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Skriftserie nr. 13), 50-62. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Bae, B. (s.a.). *Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Lokalisert 9. november 2012 på

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489>

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2003). På vei i en anerkennende retning? I *Social kritik*, 15(88), 60-71.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktorgradsavhandling, HIO Rapport nr. 25, 2004). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-27). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Bailey, C. A. (2007). *A Guide to qualitative field research* (2. utg.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1965/2009). Carnival. I C. Counsell & L. Wolf (Red.), *Performance analysis: An introductory coursebook* (s. 216-228). London: Routledge.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011* (Rapport fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen). Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Universitetet i Nordland.
- Barker, C. (2003). *Cultural studies: Theory and practice* (2. utg.). London: Sage.
- Barnas Superjul: Musikken fra julekalenderen*. (2007). Oslo: Barneselskapet/Musikkoperatørene
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* [Barnekonvensjonen]. Lokalisert på http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barrett, M. S. (2006). Aesthetic response. I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 173-191). Oxford: Oxford University Press.
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: A narrative inquiry of the "everyday" musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134. doi: 10.1177/1476718X09102645
- Barthes, R. (1973). *Mythologies*. London: Paladin.
- Barthes, R. (1993). Inaugural lecture, Collège de France. I S. Sontag (Red.), *A Roland Barthes reader* (Vintage edition, s. 457-478). London: Jonathan Cape.
- Bateson, G. (1972). A theory of play and fantasy. I *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology* (s. 138-148). Northvale: Jason Aaronson Inc.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, (4)1*, (Part 2), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist, 35*(7), 639-652. Lokalisert på <http://psycnet.apa.org/journals/amp/35/7/639.pdf>
- Bergman, Å. (2003). Från Pippi till punk: 13-åringars gränslösa musikaliska värld. Lokalisert på https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/10607/1/gupea_2077_10607_1.pdf
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: Ungdomars musikanvändande i skolan och fritiden* (Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet). Lokalisert på https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20314/1/gupea_2077_20314_1.pdf
- Bickford, T. (2006). Musical cultures and the cultures of youth. *Current musicology, (86)*, 167-177.
- Bickford, T. (2010). Earbuds are good for sharing: Children's headphones as social media at a Vermont school. Lokalisert på http://www.columbia.edu/~tb2139/pdfs/Bickford_EarbudsSocial.pdf
- Bickford, T. (2011a). Children's music. Lokalisert på http://www.columbia.edu/~tb2139/pdfs/Bickford_Childrens_Music.pdf
- Bickford, T. (2011b). *Children's music, Mp3 players, and expressive practices at a Vermont elementary school: Media consumption as social organization among schoolchildren* (Doktorgradsavhandling, Columbia University). Lokalisert 8. november 2012 på <http://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac%3A135338>
- Bickford, T. (2011c). Tinkering and tethering in the material culture of children's MP3 players. Lokalisert på http://www.columbia.edu/~tb2139/pdfs/Bickford_MP3MaterialCulture.pdf¹²³
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions*. London: Sage.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjørkvold, J.-R. (1980). *Den spontane barnesangen: En undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager: Bind 1* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for musikkvitenskap.
- Bjørkvold, J.-R. (2005). *Det musiske menneske* (7. utg.). Oslo: Fredig.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Blacking, J. (1995). *Venda children's songs: A study in ethnomusicological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bonnár, L. (2012). "Mellom liv og drøm." Om vuggesangens helsefilosofiske betydning. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk og helse* (NMH-publikasjoner 2012:3, s. 69-99). Oslo: Norges Musikkhøgskole.

¹²³ En revidert versjon av denne artikkelen vil publiseres i 2013 i P. S. Campbell & T. Wiggins (Red.), *The Oxford handbook of children's musical cultures*. [s.l.]: Oxford University Press.

- Bourdieu, P. (1986/2011). The forms of capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural theory: An anthology* (s. 81-93). Malden: Wiley-Blackwell.
- Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. New York: Basic Books.
- Boocock, S. S. & Scott, K. A. (2005). *Kids in context: The sociological study of children and childhoods*. New York: Rowman & Littlefield.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. I R. Colwell & C. Richardson (Red.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (s. 63-84). New York: Oxford University Press.
- Brusdal, R. & Frønes, I. (2008). *Små keisere: Barn og forbruk i verdens rikeste land*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buckingham, D. (2009). New media. New childhood?: Children's changing cultural environment in the age of digital technology. I M. J. Kehily (Red.), *An introduction to childhood studies* (2. utg., s. 124-138). Maidenhead: Open University Press.
- Bühler-Niederberger, D. (2002). Children's social value. I F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red.), *Childhood and children's culture* (s. 172-188). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Burman, E. (2001). Beyond the baby and the bathwater: Postdualistic developmental psychologies for diverse childhoods. *Early Childhood Education Research*, 9(1), 5-22.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2. utg.). London: Routledge.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (2. utg.). New York: Routledge.
- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, G. (2006). Die Atmosphäre einer Stadt. I *Architektur und Atmosphäre* (s. 126-138). München: Wilhelm Fink Verlag. [Refererer til upublisert engelsk oversettelse.]
- Böhme, G. (2010). On Beauty. *The Nordic Journal of Aesthetics*, (39), 22-33.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Casey, E. S. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time: Phenomenological prolegomena. I S. Feld & K. H. Basso (Red.), *Senses of place* (s. 13-52). Santa Fe: School of American Press.
- Cheek, J. (2004). At the margins? Discourse analysis and qualitative research, *Qualitative Health Research*, (14)8, 1140-1150.
- Clarke, E. F. (2003). Music and psychology. I M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Red.), *The cultural study of music: A critical introduction* (s. 113-123). New York: Routledge.
- Clarke, E. F. (2005). *Ways of listening: An ecological approach to the perception of musical meaning*. Oxford: Oxford University Press.

- Clarke, E., Dibben, N., & Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M & Cole, S. R. (1996). *The development of children* (3. utg). New York: W. H. Freeman and Company.
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Coontz, S. (2000). *The way we never were: American families and the nostalgia trap*. New York: Basic Books.
- Corsaro, W. (1993). Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, 1(2), 64-74.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. utg.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cramer, J. & Goetzman, G. (Produsenter) & Lloyd, P. (Regissør). (2008). *Mamma Mia!* [Spillefilm]. [Utgivelsessted ukjent:] Universal Pictures.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum 1989: Feninism in the law: Theory, Practice and criticism*, 139-168. Lokalisert på http://www.yale.edu/wff/pdf/Crenshaw_article.pdf
- Creshwell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research designs: Choosing among five approaches* (3. utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Crang, M. & Cook, I. (2007). *Doing ethnographies*. Los Angeles: Sage.
- Cross, I. (2003). Music and biocultural evolution. I M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Red.), *The cultural study of music: A critical introduction* (s. 19-30). London: Routledge.
- Custodero, L. A. (2005). "Being with": The resonant legacy of childhood's creative aesthetic. *Journal of Aesthetic Education*, 39(2), 36-57.
- 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. (2009). Musical portraits, musical pathways: Stories of meaning making in the lives of six families. I J. L. Kerchner & C. R. Abril (Red.), *Musical experience in our lives: Things we learn and meanings we make* (s. 77-90). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Custodero, L. A., Britto, P. R. & Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Applied Developmental Psychology*, 24(5), 555-572. doi: 10.1016/j.appdev.2003.08.005
- Custodero, L. A. & Johnson-Green, E. A. (2008). Caregiving in counterpoint: Reciprocal influences in the musical parenting of younger and older infants. *Early Childhood Development and Care*, 178(1), 15-39.

- Debski, S., Buckley, S. & Russell, M. (2009). Just who do we think children are? New Zealander's attitudes about children, childhood and parenting: An analysis of submissions on the Bill to Repeal Section 59 of the Crimes Act 1961. *Social Policy Journal of New Zealand*, (4), 100-112.
- DeLillos. (1993). *Neste sommer*. Oslo: Sonet/Rodeløkka Studio.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D. & Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100(2), 185-207.
- DeNora, T. (1999). Music as a technology of the self. *Poetics*, (27), 31-56.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2001). Aesthetic agency and musical practice: New directions in the sociology of music and emotion. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion: Theory and research* (s. 161-180). Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2003). *After Adorno: Rethinking Music Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005a). Introduction: The dicipline and practice of qualitative research. I N. K. Lincoln & Y. S. Denzin (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 1-32). London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005b). The art and practices of interpretation, evaluation, and representation. I N. K. Lincoln & Y. S. Denzin (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 909-914). London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The dicipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (4. utg., 1-19). Thousand Oaks: Sage.
- Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy: How the arts began*. Seattle: University of Washington Press.
- Dunn, J. (2005). Nauralistic observations of children and their families. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (s. 87-101). London: Sage.
- Dunn, J. & Kendrick, C. (1982). *Siblings: Love, envy, and understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dyndahl, P. (1986). *Barnemarked og musikkindustri: Noen aspekter på barnekultur, musikk og massemedier, med hovedvekt på fonogrammer for barn* (Hovedoppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_15978
- Dyndahl, P. (2002). *Musikk/teknologi/didaktikk: Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lokalisert på [http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys\[underscore\]brage\[underscore\]15719](http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys[underscore]brage[underscore]15719)

- Dyndahl, P. (2003). *Truly yours, your biggest fan, this is Stan: Dramaturgi og iscenesettelse hos Eminem* (Høgskolen i Hedmark Notat nr. 1, 2003). Lokalisert på http://brage.bibsys.no/hhe/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_30038
- Dyndahl, P. (2006). Dekonstruksjon av/og/eller/i musikkpedagogisk forskning: Noen sentrale perspektiver. I F. V. Nielsen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 8 2006* (NMH-publikasjoner 2006:1, s. 59-75). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 11 2009* (NMH-publikasjoner 2009:8, s. 9-32). Oslo: Norgens musikkhøgskole.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L. I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning: Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 185-221). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Edley, N. (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse as data: A guide for analysis* (s. 189-228). London: Sage/Open University Press.
- Edwards, D. (2001/1997). Emotion. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory and practice: A reader* (s. 236-246). London: Sage/The Open University.
- Eide, B. J. (2007). Etnografi som forskningsmetodologisk tilnærming i en småbarnsgruppe hvor en del av barna har minoritetsbakgrunn – en problematisering. I N. Winger (Red.), *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen": Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer* (HiO-rapport 2007 nr. 19, s. 22-34). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Eide, B.J., Hognestad, K., Svenning, B. A. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. Lokalisert på <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/594/2/514263post.pdf>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ekrem, C., Tingstad, V. & Johnsen, H. (2001). BIN-Norden – en historisk och kulturell kontekstualisering. *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*, (43), 149-164.
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research: An introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Ellingson, L. L. (2011). Analysis and representation across the continuum. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., 595-610). Thousand Oaks: Sage.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

- Enerstvedt, Å. (1971). *Kongen over gata: Oslobarns lek i dag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). Musikklassrummet i blickfånge: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning. Lokalisert 4. september 2011 på <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:375589/FULLTEXT01>
- Erlandson, D. A., Harris E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park: Sage.
- Fabbri, F. (2004). A theory of musical genres: Two applications. I S. Frith (Red.), *Popular music: Critical concepts in media and cultural studies* (s. 7-35). London: Routledge.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Feld, S. (1996). Waterfalls of songs: An acoustemology of place resounding in Bosavi, Papua New Guinea. I S. Feld & K. H. Basso (Red.), *Senses of place* (s. 91-135). Santa Fe: School of American Press.
- Felde, G. (2004). Den blå hesten og det musiske menneske. *Utposten: Blad for allmenn- og samfunnsmedisin*, 33(2). Lokalisert 23. september 2012 på <http://www.uib.no/isf/utposten/2004nr2/utp04209.htm>
- Fink, A. S. (2003). Andet end tallenes tale: Om at se spørgekemaundersøgelsen som diskurs. Lokalisert på [http://www.sa.dk/media\(2894,1030\)/Paper_fra_Sociologkongres.pdf](http://www.sa.dk/media(2894,1030)/Paper_fra_Sociologkongres.pdf)
- Fink-Jensen, K. (1997). *Musikalsk stemthed – et henrykt nu! Temaer og former i børns lytteoplevelser i skolen* (Doktorgradsavhandling). København: Danmarks lærerhøjskole, Institutt for æstetiske fag og mediepedagogik.
- Fiske, J. (1987). *Television culture*. London: Methuen.
- Fisto. (2007, 5. desember). Barnas supershow – hvor ble det av bra barne-tv? [Kommentar på nettforum]. Lokalisert 8. oktober 2009 på <http://vgd.no/samfunn/media/tema/1311922/tittel/barnas-supershow-hvor-ble-det-av-bra-barnetv>
- Fletcher, A. C. (1888). Glimpses of child-life among the Omaha tribe of Indians. *The Journal of American Folklore*, 1(2), 115-123.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. doi: 10.1017/S0265051706006887
- Fossheim, H. J. (2009). *Konfidensialitet*. Lokalisert 30. mai 2011 på <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Penguin.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. I H. L. Dreyfus & P. Rainbow (Red.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208-226). New York: Harvester Wheatsheaf.

- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. I L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Red.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (s. 16-49). Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. I F. A. Huppert, N. Baylis & B. Keverne (Red.), *The science of well-being* (s. 217-238) Oxford: Oxford University Press.
- Frith, S. (1996a). *Performing rites: On the value of popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Frith, S. (1996b). Music and identity. I S. Hall & P. Du Gay (Red.), *Questions of cultural identity* (s. 108-127). London: Sage.
- Frk_Rydne. (2007, 4. desember). Barnas supershow – hvor ble det av bra barne-tv? [Kommentar på nettforum]. Lokalisert 8. oktober 2009 på <http://vgd.no/samfunn/media/tema/1311922/tittel/barnas-supershow-hvor-ble-det-av-bra-barnetv>
- Frosh, S. (2003). *Key concepts in psychoanalysis*. New York: New York University Press.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books Classics.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Westport: Greenwood Press.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks: Sage.
- Gravdal, Ø. & Moen, P. (2006). Sjokolade. [Innspilt av Lyriaka.] På *Hunden fra Horrgatark*. [CD]. [Utgivelsessted ukjent]: SiriusStudio.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Griffith, A. I. (2006). Constructing single parent families for schooling: Discovering an institutional discourse. I D.E. Smith (Red.), *Institutional ethnography as practice* (s. 127-138). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Griffith, A. I. & Smith, D. E. (2005). *Mothering for schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gullestad, M. (1991). Om "Barneperspektivet": Innlegg fra forskere ved Norsk senter for barneforskning: Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv?. *Barn*, 9(1), 63-65.

- Gullestad, M., Kjørholt, A.T., Telhaug, A.O., Tiller, P.O., Tønnesen, R. Th. & Åm, E. (1991). Om "Barneperspektivet": Innlegg fra forskere ved Norsk senter for barneforskning. *Barn*, 9(1), 63-83.
- Guss, F. G. (2001). *Drama performance in children's play culture: The possibilities and significance of form* (HiO-rapport 6, 2001). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145-157.
- Halkier, B. (2007). *Fokusgrupper*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Hall, S. (1988). Minimal selves. I L. Appignanesi (Red.), *Identity: [the real] me* (ICA documents no. 6, 44-46). London: Institute of the Contemporary Arts.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. utg.). London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hauge, T. (1999). Etikk og forskning med barn. I R. Bugge (Red.), *Etikk og forskning med barn*. (NEM, NENT, NESH: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Skriftserie nr. 13), 30-38. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Heede, D. (2002). *Det tomme menneske: Introduktion til Michel Foucault* (2. utg.). København: Museum Tusulanum.
- Honig, A. S. (1995). Singing with infants and toddlers. *Young Children*, 50(5), 72-78.
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.
- James, A. & Prout, A. (Red.). (2007). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2. utg.). London: RoutledgeFalmer.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, H. (1998). Introduction: Childhood innocence and other modern myths. I H. Jenkins (Red.), *The children's culture reader* (s. 1-37). New York: New York University Press.
- Jenks, H. (2000). Zeitgeist research on childhood. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspectives and practices* (s. 62-76). London: Falmer Press.
- Johansen, S. L. (2008). *Seere i bleer: En undersøgelse af småbørns møde med de levende billeder* (Doktorgradsavhandling). Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for Informations- og Medievidenskab.
- Johanson, K. (2010). Culture for or by the child?: "Children's culture" and cultural policy. *Poetics*, 38(4), 386-401.

- Johansson, B. (2010). Subjectivities of the child consumer: Beings and becomings. I D. Buckingham & V. Tingstad (Red.), *Childhood and consumer culture* (s. 80-93). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jul i Blåfjell*. (2004). [CD]. Oslo: Columbia/Sony BMG Norway/NRK.
- Julestemninger: 50 stemningsfulle julesanger for hele familien*. (2004). [CD]. [Utgivelsessted ukjent]: MrMusic ANS.
- Juncker, B. (2001). Børnekultur – mellem to paradigmer. I B. Tufte, J. Kampmann & B. Juncker (Red.), *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* (s. 23-30). København: Akademisk.
- Juncker, B. (2003). Det unødvendiges nødvendighed: Kulturbegreber og børnekultur. I B. Tufte, J. Kampmann & M. Hassel (Red.), *Børnekultur – et begreb i bevægelse* (s. 12-24). København: Akademisk.
- Juncker, B. (2006). *Om processen: Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne Skifter.
- Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar: En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten.
- Justdal, H. (2011). Fra søte små til svarte får: Musikk for barn i alle aldre. I M. Lorentzen (Red.), *Sangen om Norge: Norsk populærmusikk gjennom 75 år* (s. 257-269). Bergen: Bodoni.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn: På vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Kahn, M. (1996). Your place and mine: Sharing emotional landscapes in Wamira, Papua New Guinea. I S. Feld & K. H. Basso (Red.), *Senses of place* (s. 167-196). Santa Fe: School of American Press.
- Kampmann, J. (2001). Hvad er børnekultur? I B. Tufte, J. Kampmann & B. Juncker (Red.), *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* (s. 52-65). København: Akademisk.
- Kampmann, J. (2003). Udviklingen af et børnekulturelt pædagogisk blik. I B. Tufte, J. Kampmann & M. Hassel (Red.), *Børnekultur – et begreb i bevægelse* (s. 86-97). København: Akademisk.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121. doi: 10.1177/1321103X11422005
- Kjetil_e. (2007, 6. desember). Barnas supershow – hvor ble det av bra barnetv? [Kommentar på nettforum.] Lokalisert 8. oktober 2009 på <http://vgd.no/samfunn/media/tema/1311922/tittel/barnas-supershow-hvor-ble-det-av-bra-barnetv>

- Kjørholt, A. T. (1991). Om "Barneperspektivet": Innlegg fra forskere ved Norsk senter for barneforskning: Barneperspektivet: Romantiske frihetslengsler og nostalgisk søken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelsesdimensjoner. *Barn*, 9(1), 66-70.
- Knudsen, J. S. (1995). *Opplev musikken: Fredrikstad kommunale musikkskoler møter Zimbabwe* (Upublisert hovedoppgave). Universitetet i Oslo, Institutt for musikk og teater, Avdeling for musikkvitenskap, Oslo.
- Knudsen, J. S. (2008). Barns spontansang: Læring, kommunikasjon eller "selvets teknologi". I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH-publikasjoner 2008:3, 161-170). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Knudsen, S. (2006). Intersectionality: A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. I E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen & M. Horsley (Red.), *Caught in the web or lost in the textbook? Eighth international conference on learning and educational media* (s. 61-76). Lokalisert på http://www.iartem.no/documents/caught_in_the_web.pdf
- Kok, R.-M. & Boynton, S. (2006). Preface. I S. Boynton & R.-M. Kok (Red.), *Musical cultures and the cultures of youth* (s. ix-xvi). Middletown: Wesleyan University Press.
- Kommulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11-28. doi: 10.1177/0907568207068561
- Korsvold, T. (2010). Proper toys for proper children: A case study of the Norwegian company A/S Riktige Leker (Proper Toys). I D. Buckingham & V. Tingstad (Red.), *Childhood and consumer culture* (s. 31-45). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kress, G. (2009). What is a mode? I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 54-67). London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press/Hodder Arnold.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design* (2. utg.). London: Routledge.
- Krüger, T. (1999). Undervisning som et ensemble av diskursive praksiser. I Y. Nordkvelle, Ø. Haaland, N. Kaland, A. R. Lossius, L. Monsen, B. Overland, E. Støfring, H. Thuen & B. Struijk (Red.), *Pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteppe? Rapport: 7. Nasjonale fagkonferanse i pedagogikk: Bind 2*. (Forskningsrapport nr. 43/1999, s. 219-225). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om barnehager [Barnehageloven]. Lokalisert 15. desember 2012 på <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-064.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg.). Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelaerer/>
- Kurator. (2012). I Wikipedia. Lokalisert 1. august 2012, på <http://no.wikipedia.org/wiki/Kurator>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Ad Notam.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (2. utg.). London: Verso.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. I R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Red.), *Musical identities* (s. 41-59). Oxford: Oxford University Press.
- Lamont, A. (2008). Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds. *Journal of Early Childhood Research*, 6(3), 247-261. doi: 10.1177/1476718X08094449
- Las Ketchup. (2002). *The ketchup song*. [CD]. [Utgivelsessted ukjent]: Columbia/Sony.
- Layton, L. (1998). *Who's that girl? Who's that boy? Clinical practice meets post-modern gender theory*. Northvale: Jason Aronson.
- Layton, L. (2002). Cultural hierarchies, splitting, and the heterosexist unconscious. I S. Fairfield, L. Layton & C. Stack (Red.), *Bringing the plague: Toward a postmodern psychoanalysis*, (s. 195-223). New York: Other Press.
- Layton, L. (2006a). Racial identities, racial enactments, and normative unconscious processes. *Psychoanalytic Quarterly*, 75(1), 237-269.
- Layton, L. (2006b). That place gives me the heebie jeebies. I L. Layton, N. C. Hollander & S. Gutwill (Red.), *Psychoanalysis, class and politics: Encounters in the clinical setting* (s. 51-64). Hove: Routledge.
- Lie, J. B. & Ski, E. (1995). *"Hør på meg'a": Om musikk-estetiske væremåter hos førskolebarn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyhr, O. F. (2011). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lilliestam, L. (2009). *Musikliv: Vad människor gör med musik – och musik med människor* (2. utg.). Göteborg: Bo Ejeby.
- Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (1998). The fifth moment. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (s. 407-429). Thousand Oaks: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare og skolledare* (Doktorgradsavhandling, Högskolan för scen och musik vid Göteborgs Universitet). Lokalisert på https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16773/4/gupea_2077_16773_4.pdf
- Locke, J. (1690). *An essay concerning human understanding*. Lokalisert på Ebrary database.
- Loe, E. (2004). *Doppler*. Oslo: Cappelen.
- Lorentzen, A. (2009). *Fra "syngedame" til produsent: Performativitet og musikalsk forfatterskap i det personlige prosjektstudioet* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lokalisert på http://www.researchgate.net/publication/37687434_Fra_syngedame_til_produzent_performativitet_og_musikalsk_forfatterskap_i_det_personlige_prosjektstudioet
- Løvland, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. Lokalisert på <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf>
- Maier, J. R. A. & Fadel, G. M. (2009). An affordance-based approach to architectural theory, design, and practice. *Design Studies*, 30(4), 393-414.
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, K. & Young, S. (2006). Musical play. I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 289-310). Oxford: Oxford University Press.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Middleton, R. (2003). Introduction: Music studies and the idea of culture. I M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Red.), *The cultural study of music: A critical introduction* (s. 1-15). New York: Routledge.
- Milroy, L. (1987). *Observing and analyzing natural language: A critical account of sociolinguistic method*. Oxford: Basil Blackwell.
- Minks, A. (2002). From children's songs to expressive practices: Old and new directions in the ethnomusicological study of children. *Ethnomusicology*, 46(3), 379-408.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (2002). Child culture – play culture. I F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red.), *Childhood and children's culture* (s. 14-42). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Mouritzen, U. & Säljö, R. (2003). "Jeg vil være Simba og du er Nala": Barns kommunikasjon og koordinering av perspektiver i lek. I E. Johansson & I. P. Samuelsson (Red.), *Barnehagen – barnets første skole* (s. 160-199). Oslo: Pedagogisk forum.
- Mæhlum, S. (2007). En tverrestetisk tilnærming i en mikroetnografisk studie med barn i alderen 1-3 år: En etisk linedans med barn. I N. Winger (Red.), *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen": Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer* (HiO-rapport nr. 19, 2007, s. 50-63). Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Newell, W. W. (1884). *Games and songs of American children*. New York: Harper & Brothers Publishers. Lokalisert på <https://ia600406.us.archive.org/11/items/gamesongsofamer00newerich/gamesongs ofamer00newerich.pdf>
- Nielsen, A. M. & Fink-Jensen, K. (2003). Læring og uttryksformer – barn som kulturdeltagere. I B. Tufte, J. Kampmann & M. Hassel (Red.), *Børnekultur – et begreb i bevægelse* (s. 42-63). København: Akademisk.
- Nielsen, K. W. (1999). Spontansang – legekulturens lydspor: Tre synsvinkler på småbørns musikalske uttrykk. I *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur: At forske i en bevægelig verden – Refleksivitet i børnekulturforskningen*, (40), 55-75.
- Nielsen, S. (1985): *Mennesker og musik i Afrika*. Herning: Systime.
- Nordin-Hultmann, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Norman, D. A. (2002). *The design of everyday things* (2. utg.). [New York]: Basic Books.
- Norman, D. A. (2004). *Emotional design: Why we love (or hate) everyday things*. New York: Basic Books.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. New York: Routledge.
- Norris, S. (2009). Modal density and modal configurations: Multimodal actions. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook for multimodal analysis* (s. 78-90). London: Routledge.
- Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground: Chasing, catching, seeking, hunting, racing, exerting, daring, guessing, acting, pretending*. Oxford: Oxford University Press.
- Os, E. & Hernes, L. (2005). Hva skal de minste barna med kunst?: Erfaringer fra prosjektet Klangfugl – kunst for de minste. I T. Østberg (Red.), *Barnet og kunsten* (s. 50-73). Oslo: Norsk kulturråd.
- Oudshoorn, N., Rommes, E. & Stienstra, M. (2004). Configuring the user as everybody: Gender and design cultures in information and communication technologies. *Science, Technology, & Human Values*, 29(1), 30-63. doi: 10.1177/0162243903259190
- Paulsson, K. (2006). *Nu så ska du få höra: Svenska musikfonogram för barn 1904-1980* (Doktorgradsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för kultur, estetik och medier.

- Pickering, M. & Keightley, E. (2006). The modalities of nostalgia. *Current Sociology*, 54(6), 919-944.
- Potter, J., Wetherell, M., Gill, R. & Edwards, D. (1990). Discourse: Noun, verb or social practice. *Philosophical Psychology*, 3(2/3), 205-218. doi:10.1080/09515089008572999
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Posner, R. (1989). What is culture? Toward a semiotic explication of anthropological concepts. I W. A. Kock (Red.), *The nature of culture* (s. 240-295). Bochum: Brockmeyer.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives – digital immigrants*. Lokalisert på <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Qvortrup, J. (2001a). Et sociologisk perspektiv på børnekultur – et debatindlæg. I B. Tufte, J. Kampmann & B. Juncker (Red.), *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* (s. 11-22). København: Akademisk.
- Qvortrup, J. (2001b). School work, paid work and the changing obligations of childhood. I A. Bolton, P. Mizen & C. Pole (Red.), *Hidden hands: International perspectives on children's work and labor* (s. 91-107). London: Routledge/Falmer.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Winterberger, H. (Red.). (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Avebury: Aldershot.
- Rasmussen, K. (1999). Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning. *Dansk sociologi*, (1), 63-78.
- Rasmussen, K. (2001). Børnekulturbegrebet – set i lyset af aktuelle barndomstendenser og teoretiske problemstillinger. I B. Tufte, J. Kampmann & B. Juncker (Red.), *Børnekultur. Hvilke børn? Og hvis kultur?* (s. 31-51). København: Akademisk.
- Rasmussen, K. (2004). *Børnene i kvarteret – kvarteret i børnene: Om børns hverdagsliv, steder og rutiner*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, K. & Mikkelsen, M. (2008). Børns symbolske kreativitet - aflæst af deres kropslige bevægelser i hverdagen. I U. Palmenfeldt (Red.), *Børn & Kultur – det æstetiskes betydning?* Lokalisert 15. januar 2009 på http://www.bin-norden.net/?BINs_online_publicationer:B%F8rn_%26amp%3B_Kultur_%96_det_%E6stetiskes_betydning%3F
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who chooses what research methodology? I J. A. Hatch (Red.), *Early childhood qualitative research* (s. 207-221). New York: Routledge.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2. utg., s. 923-948). Thousand Oaks: Sage.
- Richardson, L. (2005). Writing: A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 959-978). Thousand Oaks: Sage.

- Rose, N. (1995). Psykologens blick. I K. Hultquist & K. Peterson (Red.), *Foucault: Namnet på en modern vetenskapelig och filosofisk problematik* (s. 175-195). Stockholm: HLS Förlag.
- Rustad, H. K. (2008). *Tekstspill i hypertekst: Koherensopplevelse og sjangergjennkjennelse i lesing av multimodale hyperfiksjoner* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Kristiansand.
- Ruud, E. (1983). *Musikken – vårt nye rusmiddel?: Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk*. Oslo: Unipub.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH-publikasjoner 2008:3) (s. 5-28). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Rønholt, H., Holgersen, S. E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2003). Anvendelse af video i pædagogisk forskning. I H. Rønholt, S. E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red.), *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (s. 15-37). København: Forlaget Hovedland.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2009). *Det lekende lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selmer-Olsen, I. (2005). Formidling av kunst til barn. Hvem er barnet det formidles til? I T. Østberg (Red.), *Barnet og kunsten* (s. 28-47). Oslo: Norsk kulturråd.
- Schaanning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten: Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Lokalisert 13. mai 2009 på https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2549/Dr.Avh._Tiri_B_Schei.pdf?sequence=1
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.
- Scollon, R. (2002). Action and text: Towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 139-183). London: Sage.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis. Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Shumway, D. (1999). Rock 'n'roll sound tracks and the production of nostalgia. *Cinema Journal*, 38(2), 36-51.

- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel* (Doktorgradsavhandling, Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet). Linköping: Tema Barn, Linköpings universitet.
- Skard, Å. G. (1938). Korleis ter verda seg for barna? *Norsk skuleblad*, (5)3, 49-52.
- Skogrand, M. (2011). Fra EU-debatt til felles sørgesang. *Dagbladet*. Lokalisert på <http://www.dagbladet.no/2011/07/28/kultur/musikk/terror/utoya/regjeringskvartal/17469797/>
- Skånland, M. (2012). *A technology of well-being: A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self-care* (Doktorgradsavhandling, NMH-publikasjoner 2012:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sloboda, J. A. & O'Neill, S. A. (2001). Emotions in everyday listening to music. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion: Theory and research* (s. 415-429). Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic. A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- Smith, D. E. (2004). *Writing the social: Critique, theory, and investigations*. Toronto: University of Toronto Press Inc.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Lanham: Altamira Press.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2010). Child perspectives and children's perspectives in theory and practice. Dordrecht: Springer.
- Soundtrack. (2012). I Wikipedia. Lokalisert 31. juli 2012, på <http://en.wikipedia.org/wiki/Soundtrack>
- Sparrman, A. (2006). *Barns visuelle kulturer – skolplanscher och idolbilder*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011). Enriching intimacy: The role of the emotional in the "resourcing" of middle-class children. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 389-405.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(10), 1504-1516. doi: 10.1177/1049732309348501
- Stubsveen, M. (Red.). (2006). *Vi synger! 24 julesanger for hele familien*. Oslo: Fakta forlag.
- Sundin, B. (1977). *Barnets musikaliska värld: Påverkan och utveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Lieber.

- Sundin, B. (2001). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld.
- Sæther, M. (2011). Musikk og estetiske prosesser i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen & A. B. Sæbø (Red.), *Kunst, kultur og kreativitet: Kunstfaglig arbeid i barnehagen* (s. 73-97). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæther, M. & Angelo, E. (2012). *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, M. & Aalberg, E. A. (2006). *Barnet og musikken: Innføringsbok i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætre, J. H. (2010). Vurdering. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 73-86). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sæves, Å. & Kalve, L. G. (1987). *Møtet med musikk: Metodikk på begynnertrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i kåften. Hiphopmusikers konstnærlige och pedagogiska strategier* (Doktorgradsavhandling, Studies in music and music education). Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Sörenson, M. (Red.). (2001). *För de allra små!: Om att uppleva böcker, teater, film, konst och musik när man är liten*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Telhaug, A. (1991) Om "Barneperspektivet": Innlegg fra forskere ved Norsk senter for barneforskning: Barneperspektivet i historisk lys. *Barn*, 9(1), 70-72.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. 2008. Yrkesetikk for førskolelærere. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Tiller, P. O. (1991). Om "Barneperspektivet": Innlegg fra forskere ved Norsk senter for barneforskning: "Barneperspektivet": Om å se og bli sett: Vårt perspektiv på barn – eller omvendt. *Barn*, 9(1), 72-77.
- Tobin, J., Hsueh, Y., Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Torgersen, T.-V. (1997). *Trond-Viggos beste*. [CD]. [Utgivelsessted ukjent]: Milligram/Universal.
- Trehub, S. E., & Trainor, L. J. (1998). Singing to infants: Lullabies and play songs. *Advances in Infancy Research*, 12, 43-77.
- Trolldalen, G. (1997). Music therapy and interplay: A music therapy project with mothers and children elucidated through the concept of "appreciative recognition". *Nordic Journal of Music Therapy*, 6(1), 14-27.

- Tufte, B. (2001). Mangfoldighet i oppfattelsen af børnekulturbegrebet. I B. Tufte, J. Kampmann, & B. Juncker (Red.), *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* (s. 118-122). København: Akademisk.
- Tufte, B., Kampmann, J. & Hassel, M. (2003). *Børnekultur – et begreb i bevægelse*. København: Akademisk.
- Tufte, B., Kampmann, J. & Juncker, B. (2001). *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* København: Akademisk.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311-333.
- Uprichard, E. (2008). Children as being and becomings: Children, childhood and temporality. *Children and Society*, 22(4), 303-313. doi: 10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Valde (2007, 7. desember). Barnas supershow – hvor ble det av bra barne-tv? [Kommentar på netttforum]. Lokalisert 8. oktober 2009 på <http://vgd.no/samfunn/media/tema/1311922/tittel/barnas-supershow-hvor-ble-det-av-bra-barnetv>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Varkøy, Ø. (2004). Menneskesyn: En sentral faktor i utviklingen av et musikkpedagogisk verdigrunnlag. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 9-22). Oslo: Cappelen akademisk.
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis* (s. 23-38). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vella-Brodrick, D. A., Park, N. & Peterson, C. (2009). Three ways to be happy: Pleasure, engagement, and meaning – findings from Australian and US samples. *Social Indicators Research*, 90(2), 165-179.
- Vestad, I. L. (2004). Barneplater – kultur eller bare kult?: En intervjuundersøkelse i familieperspektiv (Hovedoppgave). Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for musikkvitenskap.
- Vestad, I. L. (2008). Om barns forståelse av å miste noen og musikkens affordance - et eksempel fra kulturindustrien. I U. Palmenfeldt (Red.), *Børn & Kultur – det æstetiskes betydning?* BIN-Norden. Lokalisert 15. januar 2009 på http://www.bin-norden.net/?BINs_online_publicationer:B%F8rn_%26amp%3B_Kultur_%96_det_%E6stetiskes_betydning%3F
- Vestad, I. L. (2009). "Tufsa danser": Om et barns bruk av musikk fra barne-tv til å bearbeide livserfaringer. I Even Ruud (Red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH-publikasjoner 2009:5, s. 153-169). Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Vestad, I. L. (2010). To play a soundtrack: How children use recorded music in their everyday lives. *Music Education Research*, 12(3), 243-255. doi: 10.1080/14613808.2010.504811
- Vestad, I. L. (2012). "Da er jeg liksom glad ..." Om musikk og livskraft i et barnekulturperspektiv. I G. Trondalen & K. Stenseth (Red.), *Barn, musikk, helse* (Skriftserie fra Senter for musikk og helse, NMH-publikasjoner 2012:3, s. 123-146). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2002). Musikken – en kulturell navlestreng. I I. Mjør (Red.), *Kulturbarnehagen* (s. 72-81). Oslo: Samlaget.
- Vist, T. (2008). Musikken som medierende redskap. I F. V. Nielsen, S. G. Nielsen & S.-E. Holgersen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 10 2008* (NMH-publikasjoner 2008:6, s. 185-204). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som mulighet for følelseskunnskap: En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. (Doktorgradsavhandling, NMH-publikasjoner 2009:4). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Walsh, D. J., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y-H & Chung, K. et al. (2007). Using digital video in field-based research with children: A primer. I J. A. Hatch (Red.), *Early childhood qualitative research*, (s. 43-62). New York: Routledge.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Columbia University Press.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, (9)3, 387-412.
- Wetherell, M. & Edley, N. (1999). Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho-discursive practices. *Feminism & Psychology*, 9(3), 335-356. doi: 10.1177/0959353599009003012
- Wetlesen, T. S. (2000). *Å gi videre: Kultur og oppdragelse i familien*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Williams, R. (1958/1989). Culture is ordinary. I G. Robin (Red.), *Resources of hope: Culture Democracy, socialism* (s. 3- 18). London: Verso.
- Willis, P. (1990). *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. New York: Basic Books.
- Woodhead, M. (2007). Psychology and the cultural construction of children's needs. I A. James & A. Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2. utg., s. 63-84). London: Routledge Falmer.
- Woodhead, M. (1999). Combating child labour: Listen to what children say. *Childhood*, 6(1), 27-49. doi: 10.1177/0907568299006001003

- Wyness, M. (2006). *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wright, R. (Red.). (2010). *Sociology and music education*. Farnham: Ashgate.
- Young, S. (1995). Listening to the music of early childhood. *British Journal of Music Education*, 12(1), 51-58. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051700002394>
- Young, S. (1996). Contributions to an understanding of the music and movement connection. *Early Child Development and Care*, 115(1), 1-6. doi:10.1080/0300443961150101
- Young, S. (2003). Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, 20(1), 45-59. doi: 10.1017/S0265051702005284
- Young, S. (2004). Young children's spontaneous vocalising: Insights into play and pathways to singing. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 59-74.
- Young, S. (2008). Lullaby light shows: Everyday musical experience among under two-year-olds. *International Journal of Music Education*, 26(1), 33-46. doi: 10.1177/0255761407085648
- Young, S. (2009a). *Music 3 – 5*. London: Routledge.
- Young, S. (2009b). Towards constructions of musical childhoods: Diversity and digital technologies. *Early Child Development and Care*, 179(6), 695-705. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430902944908>
- Young, S. & Addressi, A. R. (2010). Editorial. *Music Education Research*, 12(3), 237-241. doi: 10.1080/14613808.2010.504813
- Zelizer, V. A. (1994). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton: Princeton University Press.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Østberg, T. (Red.). (2005). *Barnet og kunsten*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Østrem, S. (2007). Utagerende go'gutter og irriterende, forsiktige jenter. I Å. Eldén & J. Westerlund (Red.), *Guts and glory: Festskrift till Eva Lundgren* (s. 116-139). Uppsala: Sociologiska institutionen. Lokalisert på <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-8369>
- Østrem, V. H. (2012). I Norge er kultur koselig, men ikke særlig viktig. Lokalisert 16. april 2012, på <http://www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig-men-ikke-sarlig-viktig-6806633.html>
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Appendiks 1: Kvittering fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ingeborg Lunde Vestad
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

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

Vår dato: 17.07.2008

Vår ref.:19290 / 2 / JE Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.05.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 19290 | <i>Barnekultur, musikk og medier - en diskursorientert studie av barns musikkbruk</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Ingeborg Lunde Vestad</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

for
Bjørn Henrichsen

Janne Sigbjørnsen Eie
Janne Sigbjørnsen Eie

Janne Sigbjørnsen Eie
Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svana@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svt.uit.no

Appendiks 2: Utskrift av elektronisk spørreskjema med følgebrev

Ingeborg Lunde Vestad
Høgskolen i Hedmark
Avd. LUNA
Pb. 4010, Bedriftssenteret
2306 Hamar
Tlf.: [REDACTED]
Dato: 14.10.2008

Til respektive styrere ved barnehagene i [REDACTED]

Undersøkelse om barns bruk av musikk i hverdagen

Som stipendiat i musikk ved Høgskolen i Hedmark arbeider undertegnede for tiden med et doktorgradsprosjekt med arbeidstitel *Barnekultur, musikk og medier – om barns bruk av fonogrammer*. "Fonogram" betyr lydopptak, og prosjektet dreier seg nærmere bestemt om barns bruk av musikk på CD, kassett og eventuelt andre typer innspilt musikk. Målet er større innsikt i barns musikkbruk i hverdagen, fra barnas ståsteder.

Det er rimelig å anta at musikk av typen nevnt ovenfor finnes i de fleste barnehager, og at barn så vel som voksne har glede av den. Likevel er dette et område som i forskningsmessig sammenheng har blitt viet liten oppmerksomhet så langt. Spørreskjemaet du nå har fått kan dermed være med å gi nye og viktige perspektiver på musikk og barnekultur, og det ville derfor være til stor hjelp om du kunne tenke deg å svare på spørsmålene nedenfor.

Du velger selv om det svares for hele barnehagen under ett, eller om hver avdeling svarer for seg. Hvis du har mulighet til å svare innen en ukes tid er undertegnede svært takknemlig.

I tillegg til å gi innsikt i tematikken nevnt ovenfor vil spørreskjemaet anvendes som grunnlag for å forespørre enkelte barnehager om videre deltakelse i prosjektet. Nedenfor kan du ved avkrysning eventuelt reservere deg mot videre deltakelse. Selv om du svarer ja til eventuell videre deltakelse i denne omgang, kan du likevel på et hvilket som helst tidspunkt senere trekke deg fra undersøkelsen uten å oppgi grunn.

Opplysningene som gis i spørreskjemaet behandles konfidensielt.

QuestionPro er databehandler for denne elektroniske spørreundersøkelsen, og materialet vil dermed oppbevares på server utenfor Europa.

Etter at barnehager for videre deltakelse er valgt, og senest 2 måneder etter at spørreskjemaet er returnert til undertegnede, vil opplysningene anonymiseres (dvs. e-post-adresser slettes) og dermed ikke kunne spores tilbake til den enkelte barnehage. Framstilt i doktorgradsavhandling, konferanser, undervisning etc. vil informasjonen som gis også være anonymisert og ikke kunne spores til den enkelte barnehage/avdeling.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Spørreskjemaet som du finner ved å klikke på "Start Survey" nedenfor, består av 12 spørsmål (avkrysning) og tar ca 3 minutter å besvare. Ferdig utfylt skjema returneres ved å klikke på "Continue" etter spørsmål 12. Ved å returnere utfylt skjema samtykker du i at opplysningene du gir kan anvendes som beskrevet ovenfor.

Vennlig hilsen
Ingeborg Lunde Vestad
(stipendiat i musikk)

[Start Survey](#)

100%

Barn og musikk 2008

1) Jeg svarer for

hele barnehagen

én avdeling

annet

2) Bruker barna i barnehagen/ved avdelingen CD-spiller, kassettpiller, Mp3-spiller eller liknende på egenhånd?

Nei, aldri

Ja, men kun en sjelden gang

Ja, av og til

Ja, ofte

Ja, svært ofte

3) Hvis du svarte ja på spørsmål 2, hvilke formater av innspilt musikk brukes av barna i barnehagen? (Sett eventuelt flere kryss.)

CD

kassett

Mp3

annet

4) Eier barnehagen eller avdelingen du svarer på vegne av CDer, kassetter eller andre typer innspilt musikk? (Sett eventuelt flere kryss.)

Nei

Ja, CDer

Ja, kassetter

Ja, Mp3-filer

annet

5) Tar barna med seg CDer, kassetter eller annen innspilt musikk hjemmefra til barnehagen?

Nei, aldri

Ja, men kun en sjelden gang

- Ja, men kun en sjelden gang
 - Ja, av og til
 - Ja, ofte
 - Ja, svært ofte
-

6) Hvis du svarte ja i spørsmål 5, hvilket format av innspilt musikk har barna *som oftest* med seg hjemmefra til barnehagen?

- CD
 - kassett
 - Mp3
 - annet
-

7) Når får barna i barnehagen/ved avdelingen lov til å bruke innspilt musikk på egenhånd? (Sett eventuelt flere kryss.)

- Barna i barnehagen/ved avdelingen der jeg arbeider bruker ikke innspilt musikk på egenhånd.
 - På "ha-med-dager" eller andre spesielle dager
 - Når stemningen er hektisk og barna trenger å roe seg ned
 - Når stemningen er laber og barna trenger å muntres opp
 - Når barna selv spør om å få lov
 - Barna bestemmer selv, de trenger ikke spørre først
 - Når de ansatte trenger litt ro
 - Barns egen bruk av innspilt musikk er en del av barnehagens/avdelingens faste pedagogiske aktiviteter
 - annet
-

8) Hvis barna i barnehagen/ved avdelingen der du arbeider *ikke* bruker CD-spiller, kassettspiller eller annet avspillingsutstyr på egenhånd, hva er grunnene til dette? (Sett eventuelt flere kryss.)

- Avspillingsutstyr finnes ikke
- Barna er for små til teknisk å mestre bruk av avspillingsutstyr
- Barna ødelegger lett utstyret og får derfor ikke lov til å bruke det på egenhånd
- Vi kan ikke se noe poeng i at barn bruker innspilt musikk på egenhånd
- Avspillingsutstyret er plassert utenfor barnas rekkevidde
- Vi har aldri tenkt på muligheten for at barn kan bruke slik utstyr på egenhånd
- Vi har ikke oppfattet bruk av innspilt musikk på egenhånd som noe ønske fra barnas side
- Det finnes ikke noe rom/sted hvor barna kan bruke innspilt musikk på egenhånd
- Vi vil gjerne ha kontroll over hvilken musikk barna lytter til
- Vi vil gjerne ha kontroll over barnehagens/avdelingens lyd-miljø

- Det blir lett krangling om avspillingsutstyret og hvilken musikk som skal spilles
- Det blir lett for mye bråk når barn bruker innspilt musikk på egenhånd
- annet

9) Setter de voksne i barnehagen/ved avdelingen på CDer, kassetter eller liknende i løpet av barnehagedagen? (Sett kryss ved svaralternativene som beskriver situasjonen ved den aktuelle barnehagen/avdelingen. Du kan altså gjerne sette flere kryss.)

- Nei, det blir slitsomt med så mye lyd
- Nei, når denne typen musikk benyttes ønsker vi at barna bestemmer selv
- Nei, det har vi aldri vurdert
- Vi setter oftere på radio enn CDer, kassetter e.l.
- Vi hører på bestemte programmer på radio sammen med barna
- Ja, som bakgrunnsmusikk til glede for de voksne
- Ja, som bakgrunnsmusikk til glede for barna
- Ja, for å roe ned barna
- Ja, fordi barna har det gøy når de hører på musikk
- Ja, fordi det er sunt for barn å lytte til musikk
- Ja, for å gjøre noe sammen med barna
- Ja, som en del av det pedagogiske opplegget
- annet

10) I hvilken grad mener du følgende utsagn beskriver barnehagen/avdelingen der du arbeider:

| | Helt uenig | Ganske uenig | Hverken enig eller uenig | Ganske enig | Helt enig |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Barn er egentlig ikke så opptatt av musikk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Media bestemmer hva slags musikk barna liker | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Barn lærer sanger av andre barn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Barn lærer sanger av de voksne i barnehagen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Barn liker å bevege seg til musikk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Barn liker bedre å synge eller spille selv enn å lytte til innspilt musikk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Barn hører mest på tradisjonelle barnesanger når de lytter på CD, kassett e.l. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Barn har stor glede av å lytte til | - | - | - | - | - |

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Barn har stor glede av å lytte til innspilt musikk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Å lytte til voksne som synger blir fort kjedelig for barn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Barn drømmer seg inn i en fantasiverden når de lytter til innspilt musikk | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Barn bruker innspilt musikk som ramme for lek | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| For barn er musikk knyttet til følelser | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Barn kan ikke lenger de tradisjonelle barnesangene | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11) I det følgende spørres det om sang og musikk generelt:

| | Nei, sjelden eller aldri | Ja, men nokså sjelden | Ja, av og til | Ja, ganske ofte | Ja, svært ofte |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Brukes sang og musikk i barnehagens/avdelingens samlingsstund? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Synges eller spilles det for barna i barnehagen/ved avdelingen utenom samlingsstund? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Brukes sang og/eller musikk av barna i frie lek-situasjoner (når barna selv bestemmer)? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12) Noen av barnehagene som besvarer dette spørreskjemaet vil forespørres om videre deltakelse i prosjektet. Dette vil blant annet innebære intervjuer i barnehagen/ved avdelingen. Er barnehagen/avdelingen interessert i å delta videre i prosjektet?

- Ja
 Nei

Continue

Hvis du har spørsmål vedrørende denne spørreundersøkelsen, kontakt ingeborg.vestad@hihm.no

Appendiks 3: Informasjonsbrev til deltakerne med samtykkeerklæring



Høgskolen i Hedmark

Bruker
Høgskolen i Hedmark
Avd. LUNA
Pb. 4010, Bedriftssenteret
2306
Tlf. [REDACTED]

Dato: xx.xx.xx

Til foreldre og ansatte i barnehage, avd.

Invitasjon til deltakelse i undersøkelse om barns bruk av musikk i hverdagen

Dagens barn opplever en variasjon i musikkgenrer som man bare for et par generasjoner siden knapt kunne tenke seg var mulig. Forestillinger om barnet som synges for på foreldres fang og barn engasjert i sangleker, suppleres i dag av for eksempel barn som lytter til musikk i bilen eller som leker artister med musikk fra Melodi Grand Prix Junior som akkompagnement.

Som stipendiat i musikk ved Høgskolen i Hedmark arbeider undertegnede for tiden med et doktorgradsprosjekt med arbeidstittel *Barneskultur, musikk og medier – om barns bruk av fonogrammer*. "Fonogram" betyr lydopptak, og prosjektet dreier seg nærmere bestemt om barns bruk av musikk på CD, kassett og eventuelt andre typer innspilt musikk.

Det er rimelig å anta at denne typen musikk finnes i de fleste barnehager og i de fleste hjem, og at barn så vel som voksne har glede av den. Samtidig finnes det lite forskningsmessig kunnskap om hvordan slike produkter inngår i barns dagligliv. Følgende spørsmål stilles derfor her:

Hvordan bruker barn musikk i hverdagen?

Målet er og utforske den musikalske barneskulturen fra barnas ståsteder. Dette innebærer å løfte fram hvordan musikk foregår i barns hverdag, og å si noe om hvilke betydninger musikk kan ha både for det enkelte barn og i barneskulturen mer generelt. Av spesiell interesse er barns bruk av fonogrammer.

Ved å delta i undersøkelsen kan du være med å gi nye og viktige perspektiver på musikk og barneskultur, og dermed bidra til å øke kunnskapen på dette området.

For å delta i undersøkelsen må du fylle ut samtykkeerklæringen bakerst i dette brevet og returnere den til barnehagen, helst innen xx.xx.xx. Her skriver du også under på at du har mottatt og lest informasjonen som gis i dette brevet.

I det følgende beskrives undersøkelsen nærmere:

Metoder som anvendes i prosjektet er observasjon og intervju. Datainnsamling vil foregå i barnehagen og hjemme hos noen av barna. Dette innebærer:

I barnehagen: Hele avdelingen observeres, men hovedfokus rettes mot barn i sitt siste år for skolestart. Det vil foretas

- 1) observasjon med feltnotater og filmopptak av barns bruk av musikk,
- 2) 1-2 fokusgruppe-intervjuer av (utvalgte) barn og 1-2 intervjuer av de ansatte, samt
- 3) spontane intervjuer/samtaler med barn og voksne.

I hjemmet: Enkelte barn vil velges ut for intervjuer i hjemmet, sammen med foreldrene. Temaet er også her barnets bruk av musikk. Det vil foretas

- 1) 2-3 hjemmebesøk hvor undertegnede gjør videoopptak og tar feltnotater angående barns bruk av musikk i hverdagen, samt
- 2) 1-2 intervjuer av barn og foreldre.

Undersøkelsen gjennomføres av undertegnede

Det vil legges vekt på i minst mulig grad å ødelegge barnas lek eller opplevelser med musikk ved observasjon, filming og intervju.

Samtykkeerklæringen nederst i dette informasjonsbrevet gjelder både for deltakelse i den delen av undersøkelsen som foregår i bamehagen og den delen som foregår i hjemmet.

Periode for datainnsamling: Datainnsamlingen vil totalt strekke seg over et tidsrom på maksimalt 8 måneder fra startdato (nærmere bestemt november 2008 – juni 2009), men det vil (selvfølgelig) ikke observeres/intervjues samtlige dager eller uker i perioden. Hvilke dager observasjon/intervju skal foregå avtales på forhånd.

Anvendelse av datamateriale: Datamaterialet vil anvendes som grunnlag for undertegnedes doktorgradsavhandling. Dette innebærer at materialet vil bli gjort til gjenstand for kvalitativ analyse og diskursanalyse. Analysen vil følge opp prosjektets mål om å beskrive hvordan musikk brukes i barns hverdag.

Det er ønskelig å kunne anvende enkelte video-/lydopptak i forbindelse med konferansebidrag, forelesninger etc. I aktuelle tilfeller vil tillatelse fra de impliserte innhentes.

Lagring av datamateriale:

- Data som samles inn vil aidentifiseres, det vil si at personalia ikke vil lagres sammen med video-/lydopptak/transkripsjoner.
- Transkripsjoner lagres på passordbeskyttet pc og transkripsjoner på papir og vil være aidentifisert.
- Video-/lydopptak lagres på bærbar pc som hverken er tilknyttet internt nettverk eller internett.
- Sikkerhetskopii lagres på minnebrikke og/eller USB stick som oppbevares i låsbart skap.

Ved prosjektets slutt (31.12.2010) vil datamaterialet lagres som beskrevet ovenfor i påvente av en mulig senere oppfølgingsstudie. Deltakerne vil ved oppfølgingsstudie forespørres på nytt om eventuell deltakelse. Hvis oppfølgingsstudie ikke er satt i gang innen 5 (fem) år fra 31.12.2010 vil datamaterialet (video-, lydopptak og transkripsjoner slettes/makuleres).

Opptak gjort med foreldre og barn i hjemmet kan hvis ønskelig returneres til de respektive familier.

Forsker er underlagt taushetsplikt og data behandles konfidensielt.

Det understrekes at deltakelse er frivillig, og at samtykke på et hvilket som helst tidspunkt kan trekkes tilbake. Det behøver ikke oppgis noen grunn for tilbaketrekking av samtykke.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Med vennlig hilsen
Ingeborg Lunde Vestad

Samtykkeerklæring I (foreldre)

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og samtykker til å delta i undersøkelsen.
Jeg samtykker også til at mitt barn

.....
(barnets navn) (født)

deltar i undersøkelsen beskrevet ovenfor.

.....
(sign. foreldre) (dato)

| |
|----------|
| Adresse: |
| Postnr.: |
| Sted.: |
| Tlf.: |

Samtykkeerklæring II (foreldre)

Jeg bekrefter å ha mottatt skriftlig informasjon og samtykker til at innsamlet datamateriale kan lagres i påvente av en eventuell oppfølgingsundersøkelse.

.....
(sign. forelder) (dato)

Samtykkeerklæring I (ansatte)

Jeg er ansatt i barnehage, avd.
Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og samtykker herved til å delta i undersøkelsen.

.....
(sign. ansatt)

.....
(dato)

| |
|----------|
| Adresse: |
| Postnr.: |
| Sted.: |
| Tlf.: |

Samtykkeerklæring II (ansatte)

Jeg bekrefter å ha mottatt skriftlig informasjon og samtykker til at innsamlet datamateriale kan lagres i påvente av en eventuell oppfølgingsundersøkelse.

.....
(sign. ansatt)

.....
(dato)

Intervju- og observasjonsguide (barnehage og hjem)

For doktorgradsarbeid med arbeidstittel:

Barnekultur, musikk og medier – om barns bruk av fonogrammer

1) Observasjon i barnehage og hjem:

Mål: Beskrive barns hverdagsliv med musikk

Søker overordnet sett å få svar på spørsmålet: *Hvordan* bruker barn musikk i sine hverdager?

Hovedspørsmål:

- Hva skjer her?
- Hvordan "gjøres" musikk i barnehagen/i hjemmet?
- Hvordan bruker barna musikken?
- Hvordan snakker barna og de voksne om musikken i sine hverdager (seg i mellom, mens de observeres)?

Utdypende spørsmål:

- **Hvem** "gjør" musikken? (Hvem initierer? Hvem deltar?)
- **Hvordan** deltar de forskjellige individene?
- **Hva slags** musikk anvendes?
 - Egen sang, cd, mp3 osv.?
 - Hvilke sjangere anvendes?
- **Hvor** skjer musikken?
- **Når** skjer musikken?
- **Hvilke** artefakter er tilgjengelige og hvordan anvendes de?
- **Hvilke** regler gjelder for musikkbruk?
- **Hvorfor** "gjøres" musikken slik den "gjøres"? (Indikasjoner i observasjonene i retning av musikkens affordanser?)
- **Hva** tilbyr musikken i de ulike situasjonene? (Hvordan ville situasjonen vært uten musikk?)

2) Intervju

Mål: Å få fram fortellinger om musikk, spesielt verbaliseringer som sier noe om deltakernes fortolkningsrepertoarer for musikkens affordanser.

Søker overordnet sett svar på spørsmålet: *Hvorfor* anvender barn musikk i sine hverdager?

Som utgangspunkt for samtalen ved fokusgruppeintervjuene med barn gjennomført i barnehagene og ved hjemmeintervjuene anvendes videoutdrag fra observasjoner.

Hovedspørsmål til barna i intervjuene gjennomført i barnehagen

- Kan dere fortelle litt om musikken i denne barnehagen?
- Inviterende: Fortell om det vi ser her!
- Hvordan ville denne situasjonen vært uten musikk?

Hovedspørsmål til de barnehageansatte

- Kan du fortelle litt om musikken i denne barnehagen?
- Hvordan ville barnehagehverdagen vært uten musikk? (Dette spørsmålet kan gjerne knyttes til konkrete hendelser de voksne forteller om: Hvordan ville den situasjonen vært uten musikk?)
- Hva tror du barna får ut av musikken? (Som ovenfor, gjerne knyttet til konkrete hendelser.)
- Assosiasjoner: Hva er det første dere tenker på når jeg sier "barn – musikk – opplevelse"?
- Er det noe ved barns musikkbruk som har overrasket deg?
- Er det noen ganger musikk ikke fungerer? (Fortell!)
- Avslutningsvis: Er musikk viktig, syns du?

Hovedspørsmål til barna ved hjemmeintervju

- Kan du fortelle litt om musikken her hjemme?
- Inviterende: Fortell om det vi ser her!
- Hvordan ville denne situasjonen vært uten musikk?

Hovedspørsmål til foreldrene ved hjemmeintervju

- Kan dere fortelle litt om musikken i dette hjemmet?
- Inviterende: Fortell om det vi ser her!
- Hvordan ville denne situasjonen vært uten musikk?
- Hva tror du barna får ut av musikken?
- Er det noe ved barns musikkbruk som har overrasket deg?
- Er det noen ganger musikk ikke fungerer? (Fortell!)
- Avslutningsvis: Er musikk viktig, syns du?

I tillegg anvendes oppfølgingsspørsmål til deltakernes fortellinger, slik at deres "spor" kan følges mest mulig innenfor rammen av problemstillingen. Disse spørsmålene genereres underveis, i selve intervjuet. Mellom intervjuene, i forbindelse med analysen, kan nye, viktige spørsmål føyes til intervjuguiden før neste intervju.

Utdypende intervju spørsmål for barna (i barnehagen og hjemme)

Temaene nedenfor kan spørres om direkte, dersom deltakerne ikke selv kommer inn på dem, eventuelt ut fra konkrete cd-er eller annen innspilt musikk. Ved korte ja-/nei-svar følges dette opp med oppfordring om å fortelle.

- Kan du vise meg steder her i huset/i denne bygningen som har med musikk å gjøre?
- Kan du fortelle litt om cd-ene dine/barnehagens cd-er?
- Kan du vise meg cd-ene dine/hvor du pleier å høre på musikk?
- Kan du fortelle litt om denne cd-en?
 - Hvordan er musikken på den?
 - Når hører du/dere på denne cd-en?
 - Kan du fortelle om en gang du hørte på denne cd-en?
- Er det lov til å høre på cd-er i barnehagen/hjemme?
 - Når?
 - Hvor?
 - Hvem bestemmer?
 - Initiering?
 - Hvilken musikk?
- Er det lov til å ta med cd-er hjemmefra til barnehagen?
- Hender det at de voksne setter på en cd?
- Hender det noen ganger at de voksne sier nei til å høre på musikk?

- Hender det at du/dere plutselig får lyst til å høre på musikk?
 - Hva gjør du/dere da?
 - Hva gjør du/dere mens musikken spiller?
- Er det noen ganger du *ikke* har lyst til å høre på musikk?
- Er det noe som *ikke* er lov til å gjøre med musikk i barnehagen/her hjemme?
(Er det noe du har lyst til å gjøre som ikke er lov?)

- Nå har vi snakket mye om cd-er. Er det noe annet dere gjør i barnehagen/her hjemme som har med musikk å gjøre?
- Hender det at noen voksne synger/spiller for dere?
- Hender det at dere synger/spiller selv?

- Har du/dere lyst til å sette på en av disse cd-ene nå? (Observere forhandlinger/argumentasjon.)

Utdypende intervju spørsmål for de ansatte i barnehagen og foreldrene

- Hva tenker du om musikk som del av barns hverdag?
- Hvordan bruker du musikk i din hverdag (i barnehagen og/eller hjemme)?
- Tror du barn bruker musikk på spesielle eller bevisste måter?

- Hva betyr musikk for deg?
- Hva tror du musikk betyr for barn?
- Har du minner om musikk fra egen barndom?

- Hva slags musikk syns du barn bør høre?
- Er det noe musikk du syns barn *ikke* bør høre på?

I barnehagen:

- Har du barn selv?
- Har barna dine cd-er eller andre former for innspilt musikk?

Appendiks 5: Oversikt over cd-er medbrakt av forskeren

- AF1. (2008). *AF1. Musikken fra tv-serien*. [Utgivelsessted ukjent]: NRK/Egmont.
- Andersen, M. B. (1996) *Maj Britts 40 rareste*. [Utgivelsessted ukjent]: Grappa.
- Asbjørnsen, K. (2009). *The night shines like the day*. [Utgivelsessted ukjent]: Universal Music.
- Asgeir. (2001). *Sjefen over alle sjefer*. [Utgivelsessted ukjent]: NRK/Sony Music Entertainment/Columbia.
- The Band of his Majesty the King's Guard – Norway. (2006). *Band of Brothers*. Oslo: NRK P2/NGMF.
- Barnesangskatten*. (2008). Oslo: Egmont serieforglag.
- The Beatles. (2003). *Let it be...Naked*. [Utgivelsessted ukjent]: Apple Corps Ltd./EMI Records.
- Blårollinger*. (2006). Oslo: Barneselskapet/Debut Records.
- Bo Kaspers orkester. (1999). *Hittils*. [Utgivelsessted ukjent]: Sony music inc./Columbia.
- Caspers Barnefavoritter*. (1995). [Utgivelsessted ukjent]: Universal City Studios/The Record Collections.
- deLillos. (2009). *Huskeglemme*. [Utgivelsessted ukjent]: Sonet/Universal Music.
- Folk og røvere i Kardemomme by*. [Utgivelsessted ukjent]: Barneselskapet/Egmont serieforglag.
- Galway, J., Moll, P. & Cunningham, S. (1995). *Bach Sonatas*. [Utgivelsessted ukjent]: BMG Classics.
- Getz, S. & Barron, K. (2002). *Café Montmartre*. [Utgivelsessted ukjent]: Universal Music.
- Getz, S. & Gilberto, J. (2005). *Getz/Gilberto*. [Utgivelsessted ukjent]: The Verve Music Group/Classics.
- Gjermund Larsen trio. (2008). *Ankomst*. [Utgivelsessted ukjent]: Grappa.
- Hiv o'hoi! Kaptein Sabeltanns favoritter*. (2006). Oslo: Grappa/Barneselskapet.
- Lystrup, G. [2005]. *Sangen om Yebo*. [Utgivelsessted ukjent]: Forut/Juni Musikk/Kulturoperatørene.
- Manuela Wiesler. (1994). *Manuela plays French flute concertos*. Åkersberga: BIS.
- Mgp: Melodi Grand Prix 2009*. (2009). [Utgivelsessted ukjent]: Universal Music.
- Mgp jr.: Melodi Grand Prix Junior. Alle sangene fra showet 2007*. (2007). [Utgivelsessted ukjent]: GrappaNRK/MBN.
- Mgp jr. 2008*. (2008). [Utgivelsessted ukjent]: NRK/MBN.
- Nielsen, Å. S. (2009). *Glamunition*. [Utgivelsessted ukjent]: Universal Music/Slagerfabrikken.
- Presley, E. (2007). *The essential*. New York City: Sony/RCA.
- Tidens beste barneplate 2*. (2005). [Utgivelsessted ukjent]: Universal Music Norway.
- Toneff, R. & Dobrogosz, S. (1986). *Fairytales*. Oslo: Odin Records.
- Trondheim Sinfonietta. (2008). *Så rart!* [Utgivelsessted ukjent]: Øra fonogram.
- Wesseltoft, B. (1997). *It's snowing on my piano*. Hamburg: ACT publishing/Ambient.
- Young, N. (2004). *Greatest hits*. Burbank/New York: Warner Music Group Company/Reprise Records.

Appendiks 6: Observasjonsveiledning for foreldre

Kjære foreldre!

Ang. videofilming: Hvordan bruker barn musikk i hverdagen?

- 1) Når musikk spilles av fra CD, kassett eller lignende, film hva barnet gjør, alene eller sammen med andre (foreldre og/eller søsken). Dette gjelder både når barnet setter på en CD eller lignende selv, når voksne setter musikk på for barnet eller når barnet på ulike måter blir opptatt av musikk andre (foreldre eller søsken) har satt på. Film så mange situasjoner som mulig; hjemme, i bilen etc.

Ta også gjerne med situasjoner, for eksempel når barnet

- lytter til musikk på TV/video/pc
- bruker musikk på andre måter (syngende, spille instrumenter etc.), altså uten innspilt musikk ved siden av, alene eller sammen med voksne og/eller søsken.
- bruker musikk på andre måter enn det som nevnes her

- 2) Barnet kan gjerne fortelle om musikk hjemme hos seg selv gjennom å filme/kommentere.

Barnet kan gjerne filme foreldre (og søsken) når de eventuelt lytter til musikk for egen del, spiller/synger eller musikk står på i bakgrunnen.

Hvis dere har spørsmål, så ikke nøl med å ta kontakt (97 70 54 23).

Lykke til! 😊

Hilsen Ingeborg

Appendiks 7: Eksempel på observasjonsskjema anvendt ved grovtranskripsjon av videooptak

| Deltakere/rom | Medium/plass. | Situasjon (overblikk) | Tid | Musikk | Hva gjør de? | Hva sier de? | "Stemming" | Hvor kommer musikken/ cden fra? | Merknader |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------|
| 1, 3, 5 og x på dukkerom | Cd-spiller, på gulv på motsatt side av døra for kontakten | Stol-lek (4 stoler, nok til alle) | 0:00 - 15:08 | Astrid Lindgren forteller m musikk (på svensk) | * går rundt og setter seg når musikken stopper * synger litt * sitter og lytter | | Rolig, lyttende, 3 (som ikke kan svensk) ser ut til å kjede seg | | |
| x er ikke med | | Venter på ny cd | | | | | | | |
| | | Stol-lek (4 stoler, nok til alle) | 20:03 | Barnepop (hiphop): Jeg gikk en tur på stien | | | | Fant ikke den andre Pippi, 1 setter på | |
| | cd-spilleren flyttes etter hvert bort til veggen ved kontakten (pga at kontakten faller ut) | Mimer tekst, ører (hår), | ca 22:50 | Hvis dine ører henger ned (Trond Viggo) | | | | 1 skipper | trøbbel med at kontakten faller ut |
| 2 kommer inn | | Leke blåfjell | ca 26:50 | Blåfjell | | 3 hva skal vi leke da? Blåfjell?; 2 Nei, stolleken; 1 Jeg vil være | | 2 har den med, 1 setter den på | |