

R

Fra kommende voksne til kommende skolebarn?

Musikkfaget og norske barnehagediskurser

Torill Vist

Sammendrag

Denne artikkelen setter fokus på to barnehagepedagogiske teoritradisjoner og foretar en teoretisk drøfting av dem i lys av musikkfaget. Den utviklingspsykologiske og den barndomssosiologiske teorien eller tenkemåten kan begge sies å ha vært dominerende diskurser i barnehagefeltet. Kritikken som i over 20 år har vært rettet mot utviklingspsykologien dreier seg bl.a. om dens tendens til å gjøre alle barn i en viss alder like eller gjennomsnittlige, å ignorere kontekstens betydning og å se ungene som uferdige, kommende voksne («becoming beings»). Dagens mer barndomssosiologisk dominerte diskurs legger vekt på å se barnet som subjekt og i en kontekst. Er dermed det norske barnehagefeltet blitt bedre til å se barnet som musikalsk subjekt? Og hvordan går subjektanken i hop med de voksnes varierende musikalske selvfølelse, politiske forventninger og skolefokus? Artikkelen løfter fram en rekke spørsmål knyttet til de nevnte diskursene, sett i lys av musikkens plass og rolle i dagens barnehage.

Hvis jeg bare prøver,
øver meg og øver
– en og to og tre og en og to og tre –
skal jeg lære mange
stykker små og lange.
Bare vent til jeg blir stor så skal du se.
En og to og tre.
Fra «Kamomilla spiller» (Egner 1992: 123).

Innledning

En høstdag i 1989 reiste musikkpedagogen Torill rundt og hang opp lapper i nabolagets barnehager. 4-, 5- og 6-åringer ble invitert til musikkbarnehage på kveldstid. Telefonstrømmen i etterkant viste at mange foreldre hadde et ønske om å gi ungene et større musikktilbud enn den vanlige

barnehagen kunne tilby. Men Torill hadde også en annen plan med disse musikkgruppene. Hun ønsket å studere de eldste barnehagebarnas mulighet til å spille piano (Vist 1992, 2001a, 2001b, 2001c). Fra andre pedagoger fikk hun høre at det var bortkastet for de fleste i denne aldersgruppen. Det samme ble sagt i datidens pensumbøker: Ungene vil, noen år fram i tid, likevel

ikke ha kommet lenger enn om de starter som 9-åringer (Løchen 1992). Dessuten er ikke så små barn modne for pianoet (Bjørkvold 1989).

Dette lille tilbakeblikket skal få stå som illustrasjon på hvordan ulike praksis-tradisjoner, gjennom sine forsknings-resultater og diskurser, har lagt føringer for musikkpedagogisk og barnehagerelatert praksis de siste to-tre tiårene. Hensikten med denne artikkelen er å drøfte noen av disse barnehage-, barnehageutdannings- og musikktradisjonene, her forstått som utviklingspsykologiske og barndomssosio-logiske diskurser. Med det håper jeg å løfte min egen og leserens bevissthet om også dagens rådende diskurser.

Riktignok startet denne teksten som noe helt annet. Den startet som innledningsavsnittet til et bokkapittel i *Utviklingspsykologi i barnehagen* (Glaser, Størksen og Drugli 2014). Jeg skulle skrive om musikk og følelser (Vist 2014b), og hadde behov for å vise at jeg anerkjente mye av kritikken som i senere tid har vært rettet mot utviklingspsykologien, selv om jeg ikke ville forkaste et helt fagfelt av den grunn. Avsnittet vokste og vokste – ut av boka – og inn i et artikkelformat midt mellom «debatt» og «vitenskapelig».

Diskursbegrepet

Opprinnelig brukte jeg begrepet diskurs på de to nevnte tradisjonene uten å tenke på teksten som en diskursanalyse. Jeg analyserer på et enkelt vis diskurser, men foretar ikke av den grunn en diskursanalyse (jf. Burr 1995). Ved nærmere øyesyn er det klart at jeg likevel er inspirert av Laclau og Mouffes (2001) diskurst teori, og til en viss grad også av Faircloughs (1993) kritiske diskursanalyse. Jeg støtter Laclau og Mouffes brede diskursbegrep, anvendt på alle sosiale praksiser, ikke bare de

verbale eller tekstlige. Diskurser forstås som tenkemåter, som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen og Phillips 1999). De er historisk frembrakt, styrer våre handlinger og opprettholdes og videreutvikles gjennom sosiale praksiser (Nerland 2004). Derfor er de i konstant forandring og kontakt med andre diskurser – i det Laclau og Mouffe (2001) kaller diskursiv kamp. Den diskursive kampen mellom utviklingspsykologien og barndomssosio-logien er ikke like synlig i alle barnehage- og fagmiljøer, men den har i mine øyne vært klart til stede i de barnehagefaglige forsknings- og utdanningspraksiser jeg har beveget meg i.

Kampen mellom dem er dog ikke i seg selv fokus i denne artikkelen. Polariserings og avstandstagning overfor andres diskurser fører i mine øyne noen ganger til en trangere faglig refleksjon og diskusjon innad i barnehagefeltet. Det kan også gjøre det vanskeligere med det kritiske blikket på egen teoriforankring som er forventet i all forskning. Men ifølge Fairclough trenger vi kamp mellom ulike diskurser for å se nye muligheter og utviklingspotensialer, altså også for å klare å se hva vi bør endre. Der hvor «there is a relatively stable hegemony, the possibilities for creativity are likely to be tightly constrained» (Fairclough 1993: 135). I mine øyne vil det å synliggjøre mulige svakheter ved begge de nevnte diskursene også gi et bedre utgangspunkt for kritisk forskning og utvikling. Denne teksten er derfor endt opp som en teoretisk refleksjon og synliggjøring av forskerståsted i forkant av et empirisk bidrag til det større forskningsprosjektet *Blikk for barn* (Searching for qualities: relations – play – aesthetics – learning 2012), støttet av Norges forskningsråd (NFR). Så får vi heller se om *Blikk for barn* som helhet senere også kan svare for Faircloughs uttalte formål om endrede

maktforhold og sosial forandring i barnehagen.

Forskerens stemme

I dag er det mulig å se på det postmodernes styrkede plass i barnehagefeltet som en mulig tredje diskurs (jf. Johannesen 2012; Johannesen, Larsen og Sandvik 2013; Løkken 2012; Taguchi 2010), men det er altså den utviklingspsykologiske og barn- domssosiologiske diskursen jeg skal løfte fram her – med musikkfaget som om- dreiningspunkt. Det nærmeste vi kommer et postmoderne fokus er muligens i den senere omtalen av estetiske teorier, samt i ønsket om refleksivitet og transparens i forskningen. Kvalitativ forskning har lenge anerkjent at man ikke kan skille forskningen fra forskeren (Alvesson og Sköldbberg 1994; Etherington 2004; Fog 2001; Frantzen 1999; Jaggar 1990; Taguchi 2010). I et diskursper- spektiv må også mitt eget forskningsarbeid betraktes som en del av den diskursive kampen som foregår innen et fag- og forsk- ningsfelt.

Jeg knytter meg vanligvis til en hermeneutisk-fenomenologisk forsknings- tradisjon, men også til «arts-based re- search» (Cahnman-Taylor og Siegesmund 2008), der man på mer postmoderne vis ofte understreker viktigheten av å la forskerens stemme være tydelig, også i vitenskapelige artikler. Høynet forskerbevissthet relateres altså til refleksivitet. Refleksivitet er en ferdighet, ifølge Etherington (2004). Hun sier forskere «need to be aware of the personal, social and cultural contexts in which we live and work and to understand how these im- pact on the ways we interpret our world.» (ibid: 19). Vi har forlatt tidligere tiders syn på forskning som objektiv, distansert og upersonlig, men hvor personlig og involvert er det lov å være? Ifølge Etherington er det en tendens til at kvalitative forskere, selv om

de er helt enige i at kritisk og grundig reflek- sivitet er en essensiell del av deres forsk- ning, ikke inkluderer denne refleksiviteten når de presenterer resultatene for andre, som i artikler.

Skal jeg skjule disse sidene ved meg som forsker når jeg skriver vitenskapelig? Bli mitt ståsted og mine holdninger, for- dommer etc. mindre gjeldende i min forsk- ning hvis jeg i mine publikasjoner skjuler min forskerstemme? En slik «bracketing» av egne følelser kan være på sin plass for ikke å overdøve andre budskap, og det å måtte betrakte seg selv hele tiden blir fort litt kvalmende både for leser og forfatter (Vist 2009). Men gagnar det vitenskapen om vi alltid må sette personlig engasjement til side? Noe av hensikten med denne ar- tikkelen er derfor å utforske i hvor stor grad en slik forskerstemme får lov til å framtre – i en vitenskapelig artikkel.

«A klinger veldig bra, selv om den har bakketopp»

Musikkfaget har ikke opplevd en like tydelig avstandstaging fra utviklingspsykologien som de mer toneangivende stemmene i pe- dagogikkfaget, slik jeg ser det. Samtidig er det min påstand at musikkfaget i barne- hagen heller aldri har vært like tyngt av de mer verkorienterte estetiske diskursene som har preget andre deler av faget, ek- sempelvis instrumentalundervisningen. Den høsten jeg kontaktet nabolagets barnehager for å starte musikkgrupper, utga Bjørkvold *Det musiske menneske* (1989). Boka fikk stor betydning for musikkfaget i norske barne- hager. Med minst ett av bena solid plantet i en barndoms- og kultursosiologisk ten- ning, men med ryggsekken fortsatt preget av den utviklingspsykologiske arven, ut- trykker Bjørkvold (1989) bekymring for in- strumentalundervisningens «voksenstyrt[e]

spesialiseringstenkning» (ibid: 228). Han setter denne opp mot barnekulturens helhetlige, økologiske forankring og «lekende ngoma» (ibid: 98), og hevder for eksempel at pianoet krever større hender, bruk av ti finger og sittestilling på en stol (ibid: 232). Men kan et musikkinstrument kreve noe som helst? Med dagens materielle vending (Taguchi 2010) eller sett ut fra Gibsons (1966) affordansebegrep kan det kanskje det, men det må uansett være mennesker i konteksten – i dette tilfellet den utviklingspsykologisk inspirerte pedagogikken – som forventer noe slikt. «Caroline» var heldigvis uvitende om slike tradisjoner et drøyt år etter at hun begynte i en av de nevnte musikkgruppene:

«Jeg har komponert en ny sang i dag, den heter 'Bortoversangen!'» Etter å ha skjøvet vekk krakken, stilte hun seg med høyre side mot pianoet og begynte å spasere, med 2. og 3. finger [pekefinger og langfinger], fra den øverste hvite tangente og nedover. Da hun var kommet ned til den dypeste tonen, klappet jeg entusiastisk, redd hun skulle bruke nye 5 minutter på å spasere oppover igjen.

Jeg spurte om hun hadde laget en A-komposisjon, slik vi avtalte sist. Caroline kløv opp på krakken, forlangte å bli skrudd opp til passe høyde, få tre telefonkataloger under den venstre foten og pedalboken under den høyre. Med pedalen nede, og to strake pekefinger, spilte hun på diverse a'er og sang:

«A klinger veldig bra, selv om den har bakketopp» (Vist 1992: 1–2).

Skal manglende finmotorikk i dag, eller en påstand om at hun kan lære det samme på kortere tid når hun blir eldre, nekte

«Caroline» å leke seg med instrumentet hun har lagt sin elsk på? Skal det begrense hennes behov for å utforske og reflektere over verden i tekst og toner, hennes ønske om å kjenne på og uttrykke følelser, hennes mulighet til å skape gode relasjoner og meningsfulle øyeblikk i musikalsk samspill med andre? Hvordan henger i så fall dette sammen med dagens ønske om å se barnet som subjekt?

Kan den barndomssosiologiske kritikken hjelpe oss til å utvikle utviklingspsykologien videre, og kan utviklingspsykologien fortsatt ha noe å bidra med, eksempelvis for å få oss til å se begrensningene i et sosiologisk utgangspunkt?

Det å møte barn som subjekt innebærer «å anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden» (Bae 2009: 19). Barn trer fram som subjekter med egne intensjoner og opplevelser i dialogprosesser der voksne møter barn på en måte som anerkjenner barnas rett til sine egne opplevelser, tanker og følelser, ifølge Bae. Gjør de ikke nettopp det når de får tilgang til musikalske samspill der både voksne og barn oppleves som likeverdige, motiverte og aktive aktører? Hvis man i stedet for et motorisk og kognitivt utviklingsfokus legger relasjons- og emosjonspsykologisk argumentasjon til grunn for musikkpedagogisk arbeid, åpner det seg andre musikalske muligheter – også for barnehagebarn. Men vi trenger uansett voksne som er komfortable med sin egen musikalitet, har mot til å bruke den, og kunnskap både om musikkens muligheter, det enkelte barnet og om de musikalske kontekstene begge lever i. Har vi det – i norske barnehager?

Musikalske «beings» og «becomings»

«En utfordring i musikkpedagogisk sammenheng er å bli klar over sine egne normative ubevisste forståelser av barnet, som for eksempel konstituerer forståelsen av hva 'barn' gjør, hva 'barn' ønsker, hva 'barn' trenger og hva 'barn' kan», sier Vestad (2013: 90). Dette gjelder ikke bare på musikkens område, men holder vi oss der, blir neste spørsmål: Hvordan forstår de to nevnte diskursene fenomenet musikalitet, og hvordan forstår du og jeg det? Handler det om at barnet kan eller ikke kan synge rent og spille pent? Eller går det mer på hva barnet gjør i hverdagen? Hvis vi erkjenner musikaliteten som et trekk ved det å være menneske, handler ikke «hva barn ønsker og trenger» om det samme som hvis vi støtter en diskurs der mange omtaler seg selv og andre som «helt umusikalske».

Kritikk av utviklingspsykologien

Det jeg her kaller den barndomssosiologiske diskursen legger vekt på å se barnet som subjekt og i en kontekst. James og Prout (1990/1997) er blant antropologene og sosiologene som tidlig kritiserte utviklingspsykologien. De understreker at barn er sosiale aktører og «human beings», og ikke bare uferdige voksne, «human becomings» (se også Graue og Walsh 1998; Qvortrup 1994). James og Prout peker på at én universell forståelse av barndom ikke er gyldig, både fordi barn er forskjellige, og fordi barna er aktører i ulike kulturer og kontekster. Barn er aktivt handlende og kompetente individer situert i en eller flere kulturer. De kritiserer altså den tradisjonelle utviklingspsykologien både ut fra dens *rasjonalitet* (jf. kognitiv ensidighet, på bekostning av f.eks. følelser og relasjoner), *universalitet* (jf. alle barn som like og

konteksten som irrelevant) og *natur(lig)het* («naturalness», jf. fokus på arv og ennå ikke ferdig utviklet «human becomings») (Prout og James 1990/1997: 10).

I tråd med dette har over hundre år med musikkpsykologisk forskning tidligere ofte dreid seg om musikkpersepsjon og -kognisjon/tenkning, på bekostning av eksempelvis følelsenes og intersubjektivitetens rolle i vår omgang med musikk (Juslin og Sloboda 2001). Vi vet dessuten mye mer om hvite, vestlige middelklassebarn enn om resten av verdens barn, og kunnskaps-hullene er store også i forhold til hva som skjer når musikkaktiviteten er meningsfull og hentet fra ungenes naturlige kontekster, kontra hva som skjer når den ikke er det. Mening er også sentralt i kritikken av det Prout og James over kaller naturlighet. Det er ikke sikkert den musikalske meningen barna opplever er den samme som de voksnes. Da «Caroline» hadde komponert «Bortoversangen», hadde den ikke umiddelbart et innhold som ga *musikalsk* mening for den voksne, selv om den tekniske meningen var åpenbar. Det er derfor mulig hun ble avbrutt midt i komposisjonen. Men musikken var meningsfull for henne selv, og med A-komposisjonen ga hun også den voksne en estetisk opplevelse (Genialt, tenkte jeg: A-bokstaven er jo formet som en bakketopp, likeså denne melodien!).

«Becomings» – ikke å forakte likevel?

Men så var det dette berømmelige badevannet: Kan rasjonaliteten, universaliteten og naturligheten i tidligere utviklingspsykologi skylles ned i sluket uten at vi må forkaste hele fagfeltet? Kan den barndomssosiologiske kritikken hjelpe oss til å utvikle utviklingspsykologien videre, og kan utviklingspsykologien fortsatt ha noe å bidra med, eksempelvis for å få oss til å se begrensningene i et sosiologisk utgangspunkt

(jf. Fairclough 1993)? Jeg mener dette allerede er tydelig i nyere relasjonspsykologisk forskning, med både Stern (2010) og Malloch og Trevarthen (2009) som overlappende eksempler mellom pedagogikk og musikk. Young og Gillen (2007), som ellers er meget kritiske til tradisjonell utviklingspsykologi, sier utviklingspsykologien «has been of fundamental importance in providing versions of musical childhood, particularly for the earliest years of childhood» (ibid: 79). James og Prout (1990/1997: ix) erkjenner dessuten at mens sosiologien tidligere bare marginalt forholdt seg til barn, har utviklingspsykologien lenge hatt et barnefokus. Det ville vært rart om ikke noe av denne kunnskapen skulle være nyttig også i dag.

I det siste har man dessuten problematisert en forståelse av barn som «beings», ut fra at alle mennesker, uavhengig av alder, også er «becomings»: Vi er i stadig endring og utvikling – vi endrer aktivt retning på livene våre hele tiden (Johansson 2010). Ben-Arieh og Frønes (2011), i sitt arbeid med well-being, trekker også inn «well-becoming» (ibid: 470), og understreker ansvaret vi har for å tilrettelegge for «well-being» også i barnas framtid; psykologisk, sosialt som yrkesmessig. Vestad (2013) peker til og med på muligheten for at vi frarøver barna noen musikalske muligheter med dagens subjekttenkning.

Musikkfaget i barnehagen

Kan det være at mange av dagens barnehagelærerstudenter, på musikkens område, har en mer begrenset bevissthet og kunnskap om barnas musikalske muligheter enn studentene hadde før, også om vi legger et relasjonspsykologisk musikalitetsbegrep til grunn? I lys av de 20 siste års sterke nedgang i estetiske fags omfang i før-

skole- og barnehagelærerutdanningen og en dokumentert nedgang i estetisk fokus i barnehagene (Østrem m.fl. 2009), kan det det være vi i dag i mindre grad ser barnet som estetiske og musikalske «becomings», så vel som «beings» ?

Musikkfeltet som helhet har tradisjonelt stått som et klart eksempel på en diskurs med ferdighetene i fokus, og med «voksenregulerte mål for barns musikkbeskjeftigelse langt framme i bevisstheten» (Vestad 2013: 24). Tendensen viser seg tydelig, både i Egners (1992) «Bare vent til jeg blir stor, så skal du se» (over), og i de innledende praksisfortellingene, eksempelvis i holdningen om at det er bortkastet for så små barn å spille piano. Bortkastet for hva og for hvem? Er meningen med musikalsk aktivitet knyttet til framtidig måloppnåelse, til «becoming beings» mulighet for på effektivt vis å bli teknisk gode til å spille et instrument?

Aldersgruppen 0–5 år har vært lite vektlagt i norsk musikkpedagogisk forskning og debatt (Vist 2014a). På godt og vondt har den barnehagerettede musikkpedagogikken derfor stått litt utenfor, og unngått noen av de objektiverende tendensene Bjørkvold (1989) over beskrev fra instrumentalundervisningen. Man har tross alt i større grad fulgt den pedagogiske diskursen som understreker viktigheten av å se barn som subjekt. Det er vi jo også pålagt gjennom *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011) og FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet 1989/2003). Det er i den sammenheng oppløftende å lese Vestads (2013) forskning om norske barnehagebarns bruk av fonogrammer (CD-er etc.). Barna her møter i liten grad utdannede musikkpedagoger og utøvere, men deltar likevel i en vital musikkutøvelse, kanskje særlig i samspillet med foreldre, søsken og andre

barnehagebarn. På deres musikkarenaer er altså idealet om medbestemmelse godt synlig. De kan faktisk ses som kompetente subjekter i eget liv og med mulighet til medbestemmelse og rettigheter i forhold til egen (musikk-)opplevelsesverden (jf. Bae 2009).

Musikk som verk, handling eller relasjon

Musikk som verk

Likevel kan det se ut som at musikkfaget i mindre grad enn pedagogikkfaget har latt seg prege av barndomssosiologien. Det er til og med fristende å hevde at kritikken mot utviklingspsykologien blir dobbel når den rettes mot musikalsk utvikling: I tillegg til å se barnet som uferdig voksen og kontekstløst, var det vanlig i mye av 1900-tallets musikkvitenskapelige og estetiske tenkning å gi musikken status som autonomt verk. Det betød at musikken hadde verdi i seg selv, atskilt fra menneskene som opplevde den, og det å forandre komponistens verk – for eksempel for å tilpasse det en liten barnehånd – forringet dens mening og verdi. Barnet hadde uansett ennå ikke den voksnes kompetanse til å oppleve musikken på «rett vis», dvs. å kognitivt og analytisk forstå og glede seg over hva som skjer i musikken, hvordan de ulike elementene relateres til hverandre, hvordan formen utvikles osv. Både utviklingspsykologien og musikkvitenskapen kunne med rette oppfattes som reduksjonistiske i forhold til barns musikkbruk (Barrett 2009).

Men allerede i Sundins (1978) kjente bok om barns musikalske utvikling, kritiseres slike verdier og holdninger, der man tar for gitt at den vestlige, klassiske musikken er den mest verdifulle, og at musikken er det absolutte og barnet det foranderlige. Sundin sier til og med at man i høyere grad har

vernet om denne musikken enn om barna, og at den eksisterende musikkforskning i hovedsak beskjeftiget seg med det barn klarer å gjøre, og lite med hvordan barn på ulike utviklingstrinn opplever musikk, hva de fester seg ved, hvordan de bruker den etc. Barrett (2006) bekrefter at den underliggende estetiske teorien – dvs. også ontologien og epistemologien – i musikkpsykologien har vært den tradisjonelle modernistiske, beskrevet ovenfor. Man har altså satt kunstverket i fokus, og følelsene man opplever i musikalske møter skulle helst være direkte forårsaket av musikkens elementer og forholdet mellom disse (jf. Meyer 1956).

Musikk som handling

En følge av et slikt estetikk-syn blir en ganske kognitiv eller intellektuell tilnærming til musikken, og med holdninger til musikk som i klisjéene «interesseløst behag», «universelt språk», og «for musikkens egen skyld». Ser man nøyere etter, har disse formuleringene åpenbare paralleller til den nevnte kritikken fra Prout og James (1990/1997) knyttet til hhv. rasjonaltetsfokus, universalitet og naturlighet. Det passer dårlig i barnehagen, men også dårlig med dagens mer postmoderne estetiske teorier (Barrett 2006; Bourriaud 1998/2002; Fischer-Lichte 2008). I dag har musikkforskernes fokus dreid vekk fra hvilke lyder barnet oppfatter og retter seg mer mot hvordan musikken knytter seg til barnas følelser og erfaringer i livet ellers (Barrett 2006). Måten vi opplever musikk på, og måten den påvirker oss, avhenger av både musikken, vår bakgrunn og av konteksten (Ruud 2010). Barrett snakker om et performativt estetisk fundament som ser barnet som aktør og subjekt, og vektlegger gjensidighet mellom aktørene i det estetiske eller musikalske møtet. Barna beskrives

som estetisk aktivt handlende agenter: «[T]he 'child as musician' is engaged from infancy as 'aesthetic agent'» [Barrett 2006: 186]. Dermed handler det estetiske også om kropp; «connecting body and mind in children's musical thought and action» (ibid), så vel som at barna gjennom sine estetiske handlinger og musikkuttrykk gis en mulighet til å forstå seg selv og verden: «to 'perform' identity as they come to understand themselves and their worlds» (ibid).

Musikk som relasjon

I tråd med performativiteten og barnet som aktiv deltager, vil jeg også trekke fram inter-subjektive og relasjonelle perspektiver på estetikk (Bourriaud 1998/2002; Malloch og Trevarthen 2009; Valberg 2011; Vist 2009). Også her framstår ungene som aktivt handlende og kompetente i møte med musikk, samtidig som man i enda større grad vektlegger at musikken også involverer relasjoner til andre mennesker. Da får vi en bredere forståelse av hva som gir musikken mening i små barns liv, og en mye bedre forståelse av samspillet mellom de involverte, ikke bare barnets aktivt handlende møte med musikken, men også barnet i musikalske møter med sine venner og omsorgspersoner.

Til tross for dette har barnehagen fått en sterkere skoleforberedende profil, på bekostning av bl.a. musikk, forming og drama.

Ifølge Dissanayake (1999, 2000) har musikkens sterke kobling til følelser sitt utspring i omsorgspersonenes bruk av musikk for å kommunisere følelser med barna før de har et (verbalt) språk. Musikaliteten begrunnes altså i vårt behov for kjærlighet, fellesskap, det å høre til. Det samme skjer i Malloch og Trevarthens

(2009) kommunikativ musikalitet, og i Sterns (1985/2000) følelsesinntoning. Kommunikativ musikalitet defineres av Malloch og Trevarthen som vår medfødte, naturlige menneskelige evne til å dele mening med andre gjennom musikkelementer som stemme, puls, rytme, gester og bevegelse. Følelsesinntoning forklares av Stern som innlevelsen og det responderende uttrykket som naturlig skjer i samspillet mellom barn og nære omsorgspersoner.

Det ble tidligere sagt at barn trer fram som subjekter med egne intensjoner og opplevelser i dialogprosesser der voksne møter barn på en måte som anerkjenner barnas rett til sine egne opplevelser. Når barn blir spurt om hva som er viktig for dem, peker svarene særlig på behovet for lek, på kvaliteten i relasjonene de har til andre barn og voksne, på betydningen av tilknytning og fellesskap, og på at de i dette fellesskapet behandles ordentlig og får delta i avgjørelser (Bae 2009). Forholdet mellom barn og voksne blir eksempelvis preget av symmetri når de deltar i humoristisk dialog og lek, «ved at barnet er med å styre samspillet ut fra sine spontane innspill» (ibid: 29). Her har musikalske samspill mellom barn og omsorgspersoner mye å tilby. Vår kommunikative musikalitet er fra første dag et redskap i kommunikasjonen av omsorg og kjærlighet, både preget av symmetri og humoristisk dialog og lek. Bae påpeker at hvis man vil se på barn som subjekt, må omsorg innebefatte mentale, relasjonelle og følelsesmessige sider – i tillegg til de åpenbare fysiske (stell, ernæring osv.). Da trenger vi både psykologien og sosiologien, og ikke minst musikken. «Det å bli møtt med forståelse når de uttrykker egne intensjoner, kjenne at noen lytter og tar inn det de tenker og føler, er en viktig forutsetning for individets selvfølelse, mentale helse og relasjoner til andre,» sier Bae (2009: 26).

I dag må det være naturlig å tenke – også innen musikkpsykologi – at kultur og kontekst påvirker måten vi opplever musikk på, måten vi tenker om musikken på, hva vi lærer og utvikler i møte med musikk, og hvordan vi kommuniserer med og gjennom den. Det betyr at fokuset på «kunstverket» byttes ut med interesse for den individuelle og intersubjektive musikkopplevelsen i ulike musikalske praksiser, og at barnet som uferdig voksen byttes ut med barnet som fullverdig subjekt og individ – her og nå, og i relasjon til andre, men også med en higen etter å utvikle seg. Vi må dessuten anerkjenne at musikken – uavhengig av faglig perspektiv – har mange roller og funksjoner, og at de fleste av oss forholder oss til musikk på flere måter – både som middel og mål, som psykologi og sosiologi, som elementer av lyd og som relasjoner og som opplevde metaforer for følelser og samfunnsstrukturer.

Barn i dag – subjekter eller objekter?

Musikk ble altså sett på som uforanderlige verk, og barna som det foranderlige (jf. Sundin 1978) i en tid hvor utviklingspsykologien i ettertid er blitt kritisert for å ha fungert objektiverende og reduksjonistisk. Den «ledet oppmerksomheten mot det gjennomsnittlige og allmenne, bort fra å forstå barn som unike individer i konkrete kontekster» (Bae 2009: 23). Det som har skjedd i de to fagfeltene de siste årene viser at mange – inklusive undertegnede – har erkjent at mye av kritikken var berettiget. Men er alt fryd og gammen nå, når de barndoms-sosiologiske diskursene i større grad preger utdanning og fagfelt?

Dramatisk nedgang i estetisk fokus

En påfallende endring i norsk barnehage i senere tid, er at de minste barna har økt

markant i antall. 80 % av 1–2-åringene går nå i barnehagen (jf. Utdanningsdirektoratet 2013). Til tross for dette har barnehagen fått en sterkere skoleforberedende profil, på bekostning av bl.a. musikk, forming og drama. Det er vanskelig å lese en ønsket begrensning av det estetiske fagområdet ut av *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011), men ifølge Østrem m.fl. (2009) viser praksis en markant nedgang i estetisk fokus, og når estetisk aktivitet brukes, er det ofte som middel til å stimulere andre kunnskapsområder, eksempelvis den verbalspråklige opplæringen. I *Rammeplan for førskolelærerutdanning* (Lærerutdanningsrådet 1971) hadde de estetiske fagene ca. 30 prosent av det obligatoriske (toårige) undervisningstimetallet. *Rammeplan for førskolelærerutdanningen* (Barne- og familiedepartementet 1995) ga de samme fagene ca. 17 prosent av studiets obligatoriske vektall, mens *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012) kuttet studiepoengene for estetiske fag igjen, slik at «Kunst, kultur og kreativitet» nå dekker rekordlave 11 obligatoriske prosent av studiet. Om ikke barnehagens nedgang i estetisk aktivitet er politisk ønsket, så er i alle fall utformingen av studiets rammeplaner et politisk valg. Selv om også politikere i flotte festtaler siterer Malaguzzis «Ett barn har hundra språk» (Wallin, Mæchel og Barsotti 1981), har altså ikke dagens rådende diskurser klart å forhindre en krypende pedagogisk vektlegging av de nonverbale, estetiske eller kunstfaglige «språkene».

Barns ytringsrett eller voksen som subjekt?

FNs barnekonvensjon (1989/2003) setter klare krav til barns medvirkning og medytting. For mange av de yngste vil det å uttale

seg eller ytre sin mening primært si å uttrykke seg kroppslig og nonverbalt. Kroppen, musikken og de andre estetiske fagene vil måtte spille en avgjørende rolle hvis vi ønsker å møte de minste barna som subjekt (Bae 2012). Har vi som forskere og pedagoger den nødvendige kunnskapen og tiden til dette møtet, med alle variasjoner fra «det kritiserte gjennomsnittlige» som det innebærer?

Kritikken mot utviklingspsykologien gikk bl.a. på faren ved å se alle innen en definert barnegruppe som bærere av de samme egenskapene. Men hvordan slår den faren ut på de voksne selv, ikke minst på barnehagelærere som utdannes i dag? Når utdanningen i så liten grad utvikler studentenes estetiske kompetanse, gjør vi oss mer avhengig av hva studentene har tilegnet seg på andre arenaer i livet. Mon tro om den kompetansen tidvis spriker mer enn vi har lyst til å erkjenne? Igjen blir spørsmålet om pedagogen (eller forskeren) er komfortabel i sin egen musisering og anser seg som kompetent nok til å møte barnets musikalske invitasjoner. Gjør vi det, eller er det fortsatt barnet som må være «foranderlig», ikke pga. den absolutte musikken, men fordi vi som voksne ikke ønsker å bevege oss på utrygg grunn? Er det i så fall barnet eller den voksne som blir subjektet?

Voksnes usikkerhet kan hindre oss i å se barnet som subjekt, enten det skyldes manglende kompetanse eller manglende selvfølelse. Selv med forskning som peker på musikalitet som en egenskap ved mennesket (Dissanayake 1999, 2000; Malloch og Trevarthen 2009), på linje med våre språklige evner (Young 2005), og selv med en rammeplan for barnehagen (2011) som understreker musikk som viktig i alle barns liv, så lever fortsatt det gamle synet på musikalitet som forbeholdt noen få i beste velgående. Det skaper både unødig prestasjonsangst, unødig vegring mot ut-

vikling og en merkelig aksept for manglende kompetanse. Det kan se ut som det rike mangfoldet av musikalitetsprofiler som denne evnen ved alle mennesker kan frambringe, får mange til å definere seg selv eller andre som utenfor, uten mulighet til kunnskapsutvikling og tilhørende komfortable trygghet. Aksepterer rådende barnehagediskurser i større grad en slik holdning innen de estetiske fagene?

Makelige «beings» og nysgjerrige «becomings» ?

Er «beings» bare knyttet til det å være subjekt i eget liv og (full)verdi(g) i seg selv, eller kan det også ses som en makelig variant av «statisk» og «på stedet hvil»? Vestad peker som nevnt på at «[e]n posisjonering av barn som subjekter [kan] 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» (Vestad 2013: 100). Bae (2009) hevder at det å få være autoriteten i forhold til egne opplevelser også er viktig for individets verdighet. Da skulle man tro det også innebar å oppmuntre barn som ønsker å utfordres litt mer og litt tidligere enn andre – på de områdene de søker utfordringer, identitet og selvfølelse. Vi må bare supplere begrunnelser som motorisk fleksibilitet, gehør og gode framtidige instrumentale ferdigheter med argumentasjon som går på barns behov for emosjonell tilknytning, kommunikasjon og de muligheter for subjekt-subjekt-samspill som ligger i det musikalske mediet.

Når «Caroline» innledningsvis skyver bort pianokrakken, men likevel spiller piano, kan det ses som et bilde på å være subjekt i eget liv, der hun tar egne valg tilpasset sitt ståsted (!), men hvor dette også inkluderer et nysgjerrig driv mot kunnskap hun ser andre ha. Da illustrerer termen «becom-

ings» også subjektens dynamiske endring og motivasjon. Ved å verne barnet mot objektiverende voksenkrav, kan vi ende med å nekte barnet det miljøet – de kontekstene – som det selv ønsker å nærme seg. Og hvis de voksne rundt barnet ikke har utviklet sin egen kompetanse og sitt eget blikk på en måte som synliggjør de mange mulighetene som finnes i møtet mellom barn og musikk, kan barnet i større grad bli stående på stedet hvil, subjekt eller ikke.

Fra kommende voksne til kommende skolebarn?

Det faglige fokuset de siste årene har ikke bare beveget seg *bort* fra estetiske fag, det har også beveget seg *mot* andre fagområder, som «Kommunikasjon, språk og tekst» og «Antall, rom og form» (Østrem m.fl. 2009). Det kan med det se ut som om vi – etter å ha forkastet en rasjonalitetspreget utviklingspsykologisk diskurs – likevel har fått et *større* rasjonalitetsfokus, og ikke et mindre. Vi har videre et kapittel i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011) som heter «Samarbeid» og som sier vi skal «legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse» (ibid: 59). Når Østrem m.fl. (2009) evaluerer barnehagens bruk av rammeplanen, sier de at «[D]et er de skoleinitierte prosjektene alene som er utgangspunktet for samarbeidet.(...) En kan frykte at prosjektene først og fremst er opptatt av hva barn trenger for å bli gode elever i skolen og ikke hva som bidrar til meningsfulle erfaringer i barnehagehverdagen» (ibid: 85).

Igjen kjennes eimen av James og Prouts «becoming beings». Jeg våger med dette å spørre om det kritiserte «becoming»-fokuset ikke har forsvunnet fra norske barnehager, men bare har endret karakter: Har vi endret ungene fra å være kommende voksne til å bli kommende skolebarn?

Oppsummerende kommentarer

Denne artikkelen er skrevet i den forberedende fasen av et større forskningsprosjekt, og har derfor flere spørsmål enn svar. Ønsket er å sette fokus på utviklingspsykologiske og barndomssosiologiske diskurser og drøfte disse i lys av musikkfaget i dagens barnehage. Barndomssosiologien understreker altså at barn er sosiale aktører og «human beings», ikke uferdige voksne, «human becomings». Utviklingspsykologien kritiseres ut fra dens kognitive ensidighet, synet på barnet som universelt, konteksten som irrelevant, og dens fokus på arv og voksnes væremåte som et kommende mål for barna. I artikkelen ses denne kritikken også som relevant for musikkpsykologisk forskning.

I dag finnes et klart uttalt ønske om å møte barn som subjekt og å anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden. Musikalske samspill, der begge parter oppleves som likeverdige, motiverte og aktive aktører, gir unike muligheter til dette. Men ut fra de 20 siste års sterke nedgang i estetiske fags omfang i utdanning og praksis ble det uttrykt bekymring over studentenes kunnskap om barnas musikalske muligheter, og i hvilken grad de klarer å se barna som musikalske subjekter. Artikkelen pekte videre på en slags dobbel kritikk mot utviklingspsykologien innen musikkfaget fordi man der i tillegg til å se barnet som uferdig og kontekstløst, ofte så musikken som autonomt verk og subjekt, og derfor gjorde barnet til det foranderlige objektet. Både utviklingspsykologien og musikkvitenskapen kunne oppfattes som reduksjonistiske i forhold til barns musikkbruk.

I dag retter musikkforskernes fokus seg mer mot hvordan musikken knytter seg til barnas følelser og livserfaringer. Artikkelen

pekte på den performative estetikkens rom for å se barnet som estetisk handlende agenter og relasjonell estetikk vektlegging av musikkens relasjoner, både til estetiske objekter og til andre mennesker. Med en slik estetisk tilnærming får vi en bredere forståelse av hva som gir musikken mening i små barns liv, jf. Malloch og Trevarthens kommunikativ musikalitet (2009) og Sterns (1985/2000, 2010) følelsesinntoning.

Kritikken av utviklingspsykologien ble supplert med et like kritisk blikk på dagens mer barndomssosiologisk pregede diskurs. Selv om gjennomsnittsalderen på dagens barnehagebarn er mye lavere enn tidligere, har både barnehagen og utdanningen fått en klar nedgang i estetisk aktivitet og sterkere skoleforberedende profil. Det ble stilt spørsmål ved om pedagogene i dag er komfortabel i sin egen musisering og anser seg som kompetent nok til å møte barnets musikalske invitasjoner. Hvis ikke, kan det fortsatt lett bli barnet som blir «foranderlig» og den voksne som blir subjektet. Det ble til slutt hevdet at det kritiserte «becoming»-fokuset ikke har forsvunnet fra norske barnehager, men har endret ungene fra å være kommende voksne til å bli kommende skolebarn.

Dagens rådende diskurser har altså ikke klart å forhindre en krympende pedagogisk vektlegging av kunstfagene. Men å påstå at den barndomssosiologiske diskursen er årsaken til dette, til et fortsatt «becoming»-fokus og manglende anerkjennelse av barnet som subjekt, virker like lettvindt som å gi utviklingspsykologien skylden for alle tendensene som preget dens æra, eller å si at det bare er en *fortsatt* utviklingspsykologisk diskurs som nå preger våre politikeres valg. Selvsagt er ingen av diskursene skyldfrie, selvsagt preges politikere også av slike diskurser, men det er grunn til å spørre hvor godt tak de faglig funderte teoretiske diskursene fra utdanning og forskning får i våre politiske miljøer og barnehagepraksiser. Kan det ligge noe på et mer grunnleggende ontologisk og epistemologisk nivå, noe i vårt menneske- og læringssyn, som er problematisk? Eller er det verden utenfor barnehagen, den måten vi velger å organisere storsamfunnet på – og de konsekvensene det får for barnehagen – som bør problematiseres? For hvilke andre diskurser enn de to jeg har valgt ut er det som har «makt» i barnehage og utdanning?

Litteratur

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B. 2009. Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I: S. Mørreaunet, V. Glaser, O.F. Lillemyr og K. H. Moen, red. *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet*: 18–39. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. 2012. Barnehagebarns medvirkning. I: B. Bae, red. *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*: 13–31. Bergen Fagbokforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. 1989/2003. *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Lastet ned 16.12.2013, fra <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdannings-speilet-2013/7-Barnehager/>.
- Barne- og familiedepartementet. 1995. *Rammeplan for barnehager*. Oslo.

- Barrett, M. S. 2006. Aesthetic response. I: G. E. McPherson, red. *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*: 173–191. Oxford: Oxford University Press.
- Barrett, M. S. 2009. Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the «every day» musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research* 7(2): 115–134.
- Ben-Arieh, A. og Frønes, I. 2011. Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood* 18(4): 460–476.
- Bjørkvold, J.-R. 1989. *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bourriaud, N. 1998/2002. *Relational Aesthetics*. Dijon: Presses du réel.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Cahnman-Taylor, M. og Siegesmund, R. 2008. *Arts-Based Research in Education*. New York: Routledge.
- Dissanayake, E. 1999. *Homo Aestheticus: Where Art Comes From and Why*. Seattle: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. 2000. *Art and Intimacy: How the Arts Began*. Seattle, Wash.: University of Washington Press.
- Egner, T. 1992. *Kaptein Sorte Bill og 40 andre kjente Egner-viser*. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Etherington, K. 2004. *Becoming a Reflexive Researcher: Using Our Selves in Research*. London: Lessica Kingsley.
- Fairclough, N. 1993. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society* 4(2): 133–168.
- Fischer-Lichte, E. 2008. *The Transformative Power of Performance*. London: Routledge.
- Fog, J. 2001. *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. Viborg: Akademisk forlag.
- Frantzen, U. 1999. Om erkjennelse og forskning. I: B. Bae og J. E. Waastad, red. *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*: 227–244. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gibson, J. J. 1966. *Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Glaser, V., Størksen, I. og Drugli, M. B. 2014. *Utviklingspsykologi i barnehagen: En forsknings- og praksisnær fremstilling*. Trondheim: Akademia.
- Graue, E. M. og Walsh, D. J. 1998. *Studying Children in Context: Theories, Methods and Ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Jaggar, A. M. 1990. Kärlek och kunskap. *Häftan før Kritiska Studier*(1): 22–43.
- James, A., og Prout, A. 1990/1997. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- James, A. og Prout, A. 1990/1997. Introduction. I A. James og A. Prout, red. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*: 1–6. London: Falmer Press.
- Johannesen, N. 2012. Å se det unike i små barns uttrykk – med Levinas som linse. I: B. Bae, red. *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*: 79–99. Bergen Fagbokforlaget.
- Johannesen, N., Larsen, A.-S. og Sandvik, N. 2013. Med kjærlighet til barnehagefeltet. I: A. Greve, S. Marreaunet og N. Winger, red. *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*: 131–145. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, B. 2010. Subjectivities of the child consumer: Beings and becomings. I: V. Tingstad og D. Buckingham, red. *Childhood and Consumer Culture*: 80–93. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Justin, P. og Sloboda, J. 2001. *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Jørgensen, M. W. og Phillips, L. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.

- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. 2012. *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Lastet ned 8.4.2012 fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>.
- Laclau, E. og Mouffe, C. 2001. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Lærerutdanningsrådet. 1971. *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løchen, S. 1992. *Musikkundervisning: en kunst i seg selv: instrumentalmetodikk med vekt på klaver*. Oslo: Arabesk.
- Løkken, G. 2012. *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Malloch, S. og Trevarthen, C. 2009. *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, L. B. 1956. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: Chicago University Press.
- Nerland, M. 2004. *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Avhandling for graden dr.polit, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Prout, A., og James, A. 1990/1997. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James og A. Prout, red. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood: 7–33*. London: Falmer Press.
- Qvortrup, J. 1994. Childhood matters: An introduction. I: J. Qvortrup, red. *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Policies: 1–24*. Aldershot: Avebury.
- Ruud, E. 2010. *Music Therapy: A Perspective from the Humanities*. Gilsum, N.H.: Barcelona Publishers.
- Searching for qualities: relations – play – aesthetics – learning*. 2012 . Lastet ned 2. 4. 2014, fra <http://www.hioa.no/eng/content/view/full/18459>.
- Stern, D. N. 1985/2000. *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. 2010. *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. New York: Oxford University Press.
- Sundin, B. 1978. *Barns musikaliska utveckling*. Lund: Liber.
- Taguchi, H. L. 2010. *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. Utdanningsspeilet. Lastet ned 16.12.2013, fra <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/7-Barnehager/>.
- Valberg, T. 2011. *En relasjonell musikkestetikk* (vol. nr 97). Doktorgradsavhandling, Musikhögskolan, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Vestad, I. L. 2013. *Barns bruk av fonogrammer: Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturellt perspektiv*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Vist, T. 1992. *6-åringers motoriske forutsetninger for å spille piano*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Vist, T. 2001a. *Tangentkista 1* (vol. 1). Oslo: Musikk-husets forlag.
- Vist, T. 2001b. *Tangentkista 1 og 2* (CD). Oslo: Musikk-husets forlag.
- Vist, T. 2001c. *Tangentkista 2* (vol. 2). Oslo: Musikk-husets forlag.
- Vist, T. 2009. *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. Doktorgradsavhandling. NMH-publikasjoner 2009:4, Norges musikkhøgskole, Oslo.

- Vist, T. 2014a. Music education – Never as important as in early childhood? Early childhood music education and research in Norway. Paper presentert ved The Nordic Network for Research in Music Education 2014, Stockholm.
- Vist, T. 2014b. Musikk i barnehagen – følelser, fellesskap, kunnskap. I: V. Glaser, I. Størksen og M. B. Drugli, red. *Utviklingspsykologi i barnehagen: En forsknings- og praksisnær fremstilling*: 492–510. Trondheim: Akademika.
- Wallin, K., Mæchel, I. og Barsotti, A. 1981. *Ett barn har hundre språk: om skapende pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Young, S. 2005. Changing tune: reconceptualizing music with under three years olds. *International Journal of Early Years Education* 13(3): 289–303.
- Young, S. og Gillen, J. 2007. Towards a revised understanding of young children's musical activities: Reflections from the «Day in the Life» project. *Current Musicology* 84: 79–99.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. og Tholin, K. R. 2009. *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (vol. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Torill Vist, Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger, NO-4036 Stavanger, Norge
E-mail: torill.vist@uis.no

