

Danish Journal of Musicology

47 • 2026

Særunummer

Music and Well-Being

© 2026 by the authors

Danish Journal of Musicology · Volume 47 · Special Issue: “Music and Well-Being” · 2026
Dansk Årbog for Musikforskning

Editors

Michael Fjeldsøe · mfj@museumodense.dk

Thomas Husted Kirkegaard · thk@cc.au.dk

Mikkel Vad · mkv@hum.ku.dk

Frederik Bonde Pilgaard · fbp@cc.au.dk

Guest editors

Mikkel Snorre Wilms Boysen · msb@pha.dk

Thomas Thorsen · thth@pha.dk

Maria Westvall · maria.westvall@smi.se

Thomas Husted Kirkegaard · thk@cc.au.dk

Editorial Board

Georgina Born, *professor of anthropology and music, University College London*

Catherine Bradley, *associate professor in early music, University of Cambridge*

Daniel Grimley, *head of humanities and professor of music, University of Oxford*

Sanne Krogh Groth, *senior lecturer of musicology, Lund University*

Þorbjörg Daphne Hall, *professor of music, Iceland University of the Arts*

Jessica Holmes, *associate professor of musicology, University of Copenhagen*

Morten Michelsen, *professor of musicology, Århus University*

Bjarke Moe, *senior researcher, The Royal Library, Copenhagen*

Kristine Ringsager, *associate professor of musicology, University of Copenhagen*

Signe Rotter-Broman, *professor of musicology, Universität der Künste Berlin*

Holger Schulze, *professor of musicology, University of Copenhagen*

Mads Walther-Hansen, *associate professor of musicology, Aalborg University*

Production

Hans Mathiasen

Address

c/o Department of Arts and Cultural Studies, Section of Musicology,
University of Copenhagen, Karen Blixens Vej 1, DK-2300 København S

ISBN 978-87-88328-38-7 (volume 47); ISSN 2795-0859 (online edition)

Danish Journal of Musicology is a peer-reviewed journal published by
the Danish Musicological Society on <https://tidsskrift.dk/music>

«Korkompiser» – en unik måte å utvikle samhandlingskompetanser på for barn i småskolen?

En analyse av to korkompiser i et inkluderende klassekor

Guro Høimyr, Beatrix van Doorn, Kjersti Johansson og Karette Stensæth

Gode psykososiale skolemiljøer betyr mye for barns opplevelse av å høre til og bli inkludert. Folkehelseundersøkelser i Norge peker på at unge mennesker er mer ensomme og mer sosialt isolerte nå enn tidligere. Samtidig med denne tendensen, øker også psykiske vansker, der jenter er spesielt utsatt.¹

Trivsel og et godt psykososialt miljø på skolen har vært politiske prioriteringer i Norge i flere år.² Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Tross mange gode intensjoner og tiltak, viser en PISA-undersøkelse fra 2018 at stadig flere unge under 15 år føler seg ensomme på skolen.³ Studier basert på Elevundersøkelsen⁴ i 2023 viser også at mobbing har økt markant i norsk skole de siste årene.⁵

Konsekvenser av ensomhet, ekskludering og mobbing på skolen er ofte svært alvorlige for dem som rammes. Veien til manglende mestring i skolen kan være kort, og manglende mestring er kjent som en av de mest alvorlige risikofaktorene for unges psykiske helse.⁶ Å oppleve skolemiljøet som belastende eller stressende henger også sammen med tegn på psykiske helseproblemer og selvopplevde helseplager.⁷ Følelsen

1 Nayan Parlikar mfl., «Loneliness in the Norwegian adolescent population: prevalence trends and relations to mental and self-rated health», *BMC Psychiatry* 23, nr. 895 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05404-5>.

2 Utdanningsdirektoratet, «Inkluderende fellesskap», 2024, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/inkluderende-fellesskap/>.

3 Statistisk sentralbyrå, «Blir vi stadig mer ensomme?», 7. mai 2021, <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>.

4 Elevundersøkelsen er en årlig kartlegging ved norske skoler der elever får muligheten til å uttrykke sine meninger om forhold som er viktige for læring og trivsel på skolen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

5 Christian Wendelborg, *Mobbing på skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*, Mangfold og inkludering (NTNU Samfunnsforskning, 2024).

6 Vikram Patel mfl., «Mental Health of Young People: A Global Public-Health Challenge», *The Lancet* 369, nr. 9569 (2007): 1302–13. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7).

7 Unni K. Moksnes mfl., «The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator», *Social Indicators Research* 125, nr. 1 (2016): 339–57. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>.

av støtte fra foreldre, lærere og medelever er derimot forbundet med høyere grad av tilfredshet med livet.⁸

En NOVA-rapport om skolars arbeid med elevers psykososiale miljø etterlyser en tydelig strategi for forebyggende tiltak rettet mot relasjonene mellom elevene.⁹ Johansen skriver at for å kunne gi og få anerkjennelse, omsorg, hjelp og støtte, må en ha tilgang på sosial kapital, i form av vennskap.¹⁰ Vennskap kan være beskyttende for barn som lever med risikofaktorer, sier hun, og forebygging rettet mot hele skolemiljøet er derfor nødvendig. I Norge understrekes det også at utvikling av gode vennsapsrelasjoner mellom elever skal ha høy prioritet i skoleverket, der skolen også har et skjærpet ansvar overfor elever som er særskilt sårbare.¹¹

Fra musikk- og helsefeltet etterlyses (kreative) aktiviteter som en tilnærming for å motvirke psykologiske og sosiale utfordringer, samtidig som de er inkluderende – også for barn som trenger ekstra støtte.¹² Slike tiltak er imidlertid lite utprøvd og fremstår som en ressurs som med fordel kan brukes mer. AKS er et unikt musikkpedagogisk prosjekt som imøtekommer denne utfordringen aktivt.

Om Alle kan synge-prosjektet (AKS)

AKS ble etablert som et samarbeid mellom folkeskolen, folkekirken og den kommunale musikkskolen i Herstedøster i Albertslund Kommune, som er en forstad til København. I utviklingsfasen 2018-2022 innebar prosjektet at alle barn på Herstedøster skole fra 0.-3. klasse, fikk «klassekor» på timeplanen 1-2 ganger ukentlig med en utdannet korleder i tett samarbeid med klassens lærer. Målet med AKS er å skape sangglede og et levende sangmiljø på skolen. En av korlederne i AKS-prosjektet uttaler videre at målet med kortimene er at elevene skal «udvikle samarbejdsrelaterede kompetencer, samværskompetencer, nærværskompetencer, empati, og evne til at rumme andre mennesker».¹³

8 Anne G. Danielsen mfl., «School-related social support and students' perceived life satisfaction», *Journal of Educational Research* 102 (2009): 303–18.

9 Ingunn Marie Eriksen og Selma T. Lyng, *Skolars arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*, no. 14/15 (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2015).

10 Helene Sunde Johansen, «Ensomhet i skolen. Viktigheten av et godt psykososialt miljø» (Bacheloroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2020).

11 Utdanningsdirektoratet, «Tiltak for å bedre relasjoner», 29. januar 2019, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>.

12 Lars Ole Bonde mfl., *Music and Health. A Comprehensive Model* (NOCKS Nordjysk center for kultur & sundhet, 2023); Karette Stensæth, «Music as Participation! Exploring Music's Potential to Avoid Isolation and Promote Health», i *Music and Public Health. A Nordic Perspective*, red. Lars Ole Bonde og Töres Theorell (Springer International Publishing AG, 2018).

13 Lars Ole Bonde og Stefan Ingerslev, «'Alle kan synge': Sangglæde og social og faglig trivsel i indskoling via klassekorpædagogik og tolærersystem», i *Samsang gjennom livsløpet*, red. Regine Vesterlid Strøm mfl. (Cappelen Damm Akademisk, 2022), 116.

Prosjektet har vært så vellykket ved Herstedøster skole at det nå er gjort permanent. I 2024 ble AKS også testet ut ved tre andre skoler i Storkøbenhavn.

AKS-pedagogikken kjennetegnes blant annet av tolærersystemet, som nevnt over. Andre elementer er musikalsk klasseromsledelse, et delvis nyskapt sangrepertoar (med bevegelser), samt konserter med barnas familier som publikum. Videre er disiplin og tverrfaglig samarbeid viktig.¹⁴ En annen sentral praksis i AKS-pedagogikken er «korkompisordningen», der læreren setter to og to elever sammen i et kompispar. Fordi læreren kjenner barna, kan vedkommende ta gjennomtenkte valg når korkompisene settes sammen. Hensikten er at barna i klassen skal bli godt kjent med barn de normalt ikke er så mye sammen med. De skal få dele gode opplevelser sammen, og på denne måten skal praksisen bidra til inkludering og fellesskapsbygging. Korkompisene oppfordres av korlederen til å samhandle mange ganger i kortimen. Dette skal de gjøre både i sanger der de skal vende seg mot hverandre og gjøre bevegelser – og ved at de samtaler med hverandre underveis.¹⁵

Gjennom forskning i AKS undersøkes sosiale, psykiske og faglige aspekter knyttet til trivsel.¹⁶ I denne artikkelen retter vi spesielt søkelyset mot korkompisordningen og hva vi kan lære om denne gjennom å se nærmere på barnas samhandling seg imellom. Vi har valgt en tilnærming hvor vi går i dybden på samhandlingen mellom ett kompispar, som i videoopptak fremstår som mer ulike enn de andre parene. Det ene barnet ser ut til å ha behov for mye støtte, mens det andre i stor grad tilpasser seg og gir støtte. Vi spør: Hva karakteriserer samhandlingen til to barn med nokså ulike behov for støtte i et inkluderende klassekor, og hvordan svarer dette kompisparet på AKS sine intensjoner om å utvikle samhandlingskompetanser?

Teoretisk fundament

Den teoretiske linsen vi ser barnas samhandling gjennom bygger på samspillsteoretiske perspektiv innen fag som musikk i barnehage og musikkterapi. Flere studier innen disse nærliggende fagfeltene peker på at musikk kan være egnet til samspillstrening og følelsesregulering for små barn. Fellessang kan fremme empati, noe som igjen kan gjøre barn mer åpne for sosial inkludering – og samtidig bidra til å motvirke mobbing og ekskludering.¹⁷ Tumyr hevder at deltakelse i barnehagens musikkaktiviteter er en form

14 Bonde og Ingerslev, «'Alle kan synge'»; Anne Tetens og Lars Ole Bonde, «Sang og sundhed i indskolingen – hen imod en ny forståelse af sang i skolen», i *Når vi synger*, red. Elsebeth Gerner Nielsen mfl. (Sangens Hus, 2024).

15 Bonde og Ingerslev, «'Alle kan synge'»

16 Bonde og Ingerslev, «'Alle kan synge'»; Tetens og Bonde, «Sang og sundhed i indskolingen».

17 Elin Angelo og Morten Sæther, *Barnet og musikken – innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (Aschehoug & Co, 2019); Nora Bilalovic Kulset og Kirsten Halle, «Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten», *Music Education Research* 22, nr. 3 (2020): 304–14, <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>; Marianne Falch-Hansen, *Musikk og livsmestring i skolen – En kvalitativ studie om hvordan musikkaktiviteter*

for *sosialmusikalsk praksis* som også kan virke positivt inn på førskolebarns *relasjonelle helse*.¹⁸ Dette handler om å kunne yte omsorg overfor andre, og også om å få den omsorgen en selv trenger. Den sosialmusikalske praksisen sees slik som en arena for fellesskap, samspill og utforskning av relasjoner. Den viser hvordan barnet kan få støtte fra fellesskapet til å delta mens det samtidig skapes meningsfulle og trygge ritualer som barna gjerne ønsker å være en del av, komme tilbake til, og gjenta. Vi mener at dette perspektivet støtter opp under AKS sin ambisjon å utvikle nettopp kompetanser på samarbeid, samvær og empati gjennom musikk.

Teoretiske perspektiver fra flere musikkterapiforskere danner videre et meningsfullt bakteppe for vårt kompispar. Holck beskriver for eksempel hvordan improvisatorisk samhandling mellom klient og terapeut kan ha ulike former for *interaksjonstema*.¹⁹ Et tema kan komme til uttrykk som en bevegelse, et ansiktsuttrykk, en gest, en sangstrofe etc. Det som ofte karakteriserer et interaksjonstema, enten det utføres som en kroppslig handling eller en musikalsk gest, er at det utvikler seg fra en delt og implisitt interaksjonshistorie, der begge parter har satt sine fingeravtrykk. Temaet utvikler seg kontinuerlig, og dets funksjon er å skape forventninger til interaksjonen. Imitasjon, turtaking, synkronitet og det å følge initiativ fra hverandre blir tydelig her, slik det også er i det første samspillet mellom omsorgsperson og spedbarn²⁰, som Holck bygger sine teorier på.

i grunnskolen kan fremme livsmestring blant elevene (Masteroppgave, Universitetet i Oslo, 2021); Nora Bilalovic Kulset, «Singing – a pathway to friendship, empathy and language in children from different backgrounds», *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing, Volume II: Education*, redigert av Helga R. Gudmundsdottir mfl. (Routledge, 2020), <https://ebrary.net/259766/education/study>; Sandra Ingebretsen, *Musikkterapi mot mobbing. Perspektiv på musikkterapi i barnehagen; musikk som ressurs i mobbeforebyggende arbeid* (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole, 2015), <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/292903>; Beate Gilje Tumyr, *Barn, musikk og relasjonell helse: En studie av barns deltakelse i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger, 2023), <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3066732>; Torill Vist, «Musikk i barnehagen: følelser, fellesskap, kunnskap», i *Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis*, red. Vibeke Glaser mfl. (Fagbokforlaget, 2018); Malena Teistedal Waag, *Folkehelse og livsmestring – musikkterapi i grunnskolen. En kvalitativ intervjustudie av musikkterapiens plass i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i grunnskolen* (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole, 2022), <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/3030829>.

18 Tumyr, «Barn, musikk og relasjonell helse».

19 Ulla Holck, *'Kommunikalsk' samspill i musikkterapi. Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaksjoner med børn med betydelige funktionsnedsettelse, herunder børn med autisme* (Doktoravhandling, Aalborg Universitet, 2002); Ulla Holck, «Interaction Themes in Music Therapy: Definition and Delimitation», *Nordic Journal of Music Therapy* 13, nr. 1 (2004): 3–19, <https://doi.org/10.1080/08098130409478094>. Det skal sies at Holcks arbeid i disse tekstene handler om improvisasjon i musikkterapi, da mellom terapeut og barn med barn med store funksjonshemminger. Hun bygger her videre på teoretikere som Daniel Stern og Colwyn Trevarthen og deres grensesprengende forskning på tidlig mor – barninteraksjon.

20 Daniel N. Stern, *Spedbarnets interpersonlige verden*, 1. utg. (Gyldendal akademisk, 2003).

Stensæths filosofiskorienterte teori om responsivitet²¹ supplerer Holcks perspektiver. Responsivitet gir en rettethet i samhandlingen og fordrer en mental innstilling hos begge parter. Det innebærer at begge aktivt søker etter noe i samhandlingen som er *interessant* (inter-essensielt). Men for at responsiviteten skal bli dialogisk, som også er dens mål, må de aktive partene ta høyde for overraskelse og risiko. Det er dette som gir samhandlingen en magnetisk og kreativ kraft og skaper motivasjon hos begge til å fortsette, samt forventning, slik Holck er inne på. Faren for at interaksjonen skal bli mer monologisk enn dialogisk er alltid der. Det kan skje når den ene parten går lei og/eller følger blindt den andres utspill. Dette er normalt. For, som Stensæth²² skriver, det er umulig å opprettholde et samspill som er fullstendig dialogisk til enhver tid. Men om vi har mål om å få til *samspill* i ordets rette forstand, slik vi må forstå mandatet i AKS, må vi også forstå hvor komplekst samspill faktisk er. Blir samspillet for monologisk orientert, svekkes responsiviteten. Da blir samspillet dødt og uinteressant.

Dialogisk responsivitet må derimot ikke misforstås som et ideal som idylliserer fri lek og kaos i et samspill. Det handler mer om kunsten å balansere kaos og struktur på en måte som opprettholder samspillsinteressen hos de aktive. Johansson²³ peker nettopp på verdien av gjentakelse som en måte å skape ramme og struktur i samspillet på som skaper tydelighet, forutsigbarhet og oversikt. Gjentakelser kan slik åpne for spontanitet og humor og skape kontinuitet, opplevelse av sammenheng og følelse av trygghet. Men, som Johansson beskriver, gjentakelse innebærer ikke kun slike positive sider. Gjentakelser kan også bli rigide, stenge for nye opplevelser og fremme kjedsomhet. Da svekkes responsiviteten og den blir tom, som Stensæth ville hevde. Derimot kan den transformerende gjentakelsen, som Johansson skriver om, den som ikke handler om å kopiere og heller ikke om å kalkulere inn variasjoner, fremme responsivitet. Dette fordi den vil bekrefte forskjell gjennom intersubjektivitet. Opplevelse av å dele blir da felles, men de to kan oppleve ulike ting. Slike transformerende gjentakelser, slik Johansson beskriver dem, forutsetter oppmerksom tilstedeværelse, bevegelse og åpenhet – både i møte med hverandre og med gjentakelsen som en ny mulighet. Dette kan skje gjennom å tone seg inn på samhandlingens vitalitetsformer, skriver hun, som vi kan forstå som dynamiske mønstre i det affektive mikrosamspillet.²⁴

Som vi skal se, fremstår samspillet mellom korkompisene – med dette teoretiske fundamentet – som både komplekst og finmasket. Det finnes nok flere måter å forstå

21 Karette Stensæth, *Responsiveness in Music Therapy Improvisation: A Perspective Inspired by Mikhail Bakhtin* (Barcelona Publishers, 2017).

22 Stensæth, *Responsiveness in Music Therapy Improvisation*.

23 Kjersti Johansson, *Gjentakelse i musikkterapi. En kvalitativ instrumentell multipel casestudie* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, 2017), <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2465699>.

24 Les mer om dette i Unni Tanum Johns, «Vitalitetsformer som musikk og kommunikasjon» i *Barn, musikk, helse*, red. Gro Trondalen og Karette Stensæth (CREMAHs Skriftserie, Norges musikkhøgskole, 2012). (Bgrepet vitalitetsformer stammer fra Daniel Sterns teorier.)

samspeilet deres på, men vi mener at musikkterapiteori, med sitt fokus på sensitivt og improvisatorisk samspill, gir en verdifull tilnærming for å begripe slike dyadiske mikrosamspill. Stensæth²⁵ hevder også at en musikkterapiinformert tilnærming kan styrke vår forståelse av dialogisk interaksjon som noe som oppmuntrer til sosial deltakelse, særlig hos personer som har samspeilsutfordringer.

Metode

Vi bruker kvalitativ metode i denne studien.²⁶ Det kan være hensiktsmessig når en vil gå i dybden av sosiale prosesser og sosialt samspill, f.eks. i et klasserom. Vi har valgt å fokusere på ett kompispar, som utgjør vår case. I tråd med kvalitativ casestudiemetodikk gir én case mulighet for dyptgående analyse snarere enn generalisering²⁷. Studien søker dermed å belyse hvordan samspeilet kan arte seg i én konkret situasjon og diskutere dette i lys av teoretiske perspektiver og AKS-prosjektets målsettinger for korkompisordningen.

Datamaterialet

Datamaterialet består av videoopptak fra en klassekortime. Videoopptaket varer i 38 minutter og ble tatt opp i januar 2019 med en 0. klasse, der de 17 tilstedeværende barna er ca. 6 år gamle. Barna på opptaket har hatt klassekor i et halvt år og er godt kjent med rammene og aktivitetene, der flere av sangene repeteres jevnlig og inkluderer kroppslige bevegelser.

For yngre barn, som ofte samhandler mer gjennom kropp enn med ord enn det voksne gjør, kan video være et egnet medium.²⁸ Video gir tilgang til å se på barnas samhandling med hverandre ut ifra deres observerbare kroppslige uttrykk. Deres *kroppslige forhandlinger*²⁹ som også kan forsterkes gjennom bevegelser som induseres via musikk,³⁰ trer særlig godt frem gjennom videoopptak som dermed også gir oss en mer helhetlig tilgang til deres eventuelle interaksjonstemaer.

En begrensning kan være at det visuelle inntrykket ofte kan bli sterkere enn f.eks. det auditive. I tillegg kan det å «se» noe på videoen, og å se det flere ganger for analysens

25 Stensæth, «Music as Participation!».

26 May Britt Postholm, *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (Universitetsforlaget, 2010).

27 Bent Flyvbjerg, «Five Misunderstandings About Case-Study Research», *Qualitative Inquiry* 12, nr. 2 (2006): 219–45. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>.

28 Karette Stensæth, *Musical Answerability: A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, 2007), <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172597>.

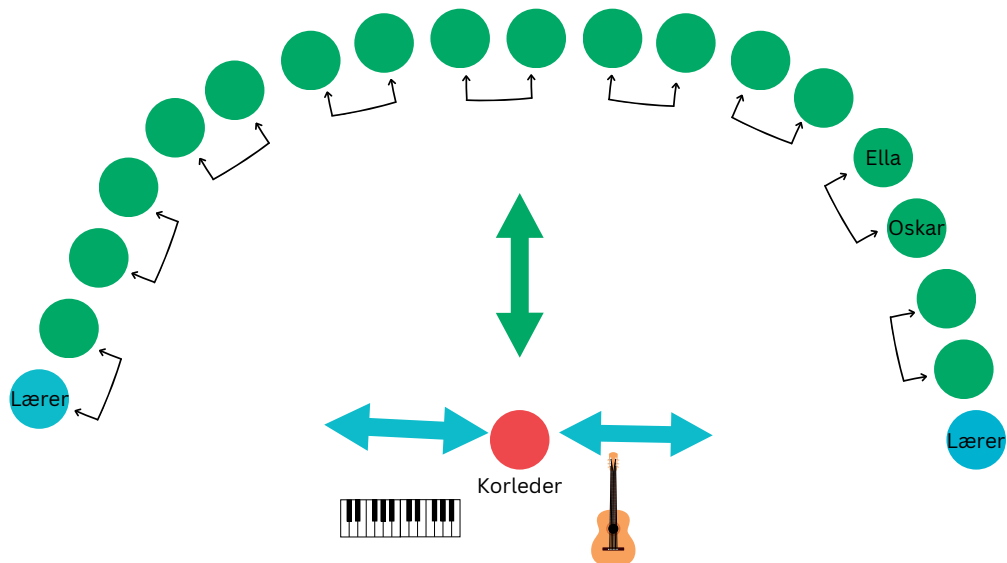
29 Jf. Kirsten Fink-Jensen, «Den forskende lærer i et fenomenologisk perspektiv», i *Video i pædagogisk forskning, krop og udtryk i bevægelse*, red. Helle Rønholt mfl. (Hovedland forlag, 2003).

30 Jf. Stensæth, *Musical Answerability*.

skyld, bidra til å forsterke inntrykket vårt enda mer. Vi prøvde å motvirke dette ved å stille hverandre kritiske spørsmål til det vi så og hvordan vi tolket det. Videoen er tatt opp i vidvinkel, og man ser hele klasserommet og alle personene som er til stede i hel-figur. Klassen er, som alltid i klassekortimene, plassert i en halvsirkel, med en lærer på hver side og korlederen i midten.³¹ En svakhet ved datamaterialet er at lyden på videoopptaket ikke skiller ut individuelle stemmer. Og siden hele klassen synger samtidig, får vi lite informasjon om den enkeltes stemmeleie, volum etc. Vi kan heller ikke høre hva de eventuelt sier til hverandre. Lyden på opptaket gir likevel innsikt i innhold og kontekst, noe som kan bidra til en bedre forståelse av de nonverbale signalene.

Vår studie avgrenser seg til å se på ett korkompisarpar: Ella og Oskar. Vi valgte å analysere Ella og Oskar sin samhandling nærmere fordi deres tilsynelatende svært ulike utgangspunkt for samhandling og behov for støtte skaper et dynamisk samspill. Dette samspillet hadde et analytisk potensial som vakte særlig faglig interesse hos oss med bakgrunn i musikkterapi. Å analysere hva nettopp disse to gjorde, mente vi videre ville gi verdifull kunnskap om AKS sin intensjon om samhandling – for alle. Utvelgelsen av kompisparet ble gjort gjennom en eksplorativ første bearbeidelse av videomaterialet der en av artikkelforfatterne (Høimyr) så gjennom hele videoen flere ganger, både med og uten lyd, med mål om å finne noe som virket fremtredende med tanke på samhandling.

Figur 1 viser plasseringen i timen, der Ella og Oskar sitter i den høyre delen av halvsirkelen:



Figur 1: Klassens plassering i kortimen.

³¹ Normalt er det kun én klasselærer med. Noen ganger er det praksiselever eller vikarer med, men da kun som observatører.

Oskar og Ella

Oskar har en tydelig, observerbar kroppslig uro i timen. Han står nesten ikke i ro, og beveger seg mye lenger unna stolen sin enn Ella, når klassen står og synger. Han overdriver ofte bevegelser klassen skal gjøre, og når de skal late som om de sover og de fleste av de andre barna nøyer seg med å lukke øynene sine, sklir Oskar nedover på stolen sin og havner på gulvet. Han titter rundt seg, som for å sjekke de andres reaksjoner. Underveis opptrer han kanskje litt som en klassens klovn som venter på en reaksjon fra sitt publikum.

Oskar er ofte usynkronisert i sine bevegelser – han gjør ofte bevegelsene sine litt senere enn de andre barna. Men i «Klassesangen» der de synger «0. klasse hopper» og «0. klasse klapper», så gjør han bevegelser på de riktige stedene og i takt med musikken. Det kan virke som at det er enklere for han å følge tydelige instruksjoner om stor-motoriske bevegelser, slik denne sangen inviterer til.

Ella på sin side har en helt annen kroppslig ro i kortimen enn Oskar. Hun står stort sett med bena godt plantet i gulvet, reiser seg rolig opp og ned fra stolen og beveger seg ikke bort fra den, slik det også er forventet av henne. Det er nesten som om hun har en usynlig grense i gulvet rundt seg som hun beveger seg innenfor. Hun følger instruksjoner og beskjeder fra korlederen og gjør de aktiviteter og bevegelser klassen får beskjed om.

Analysen

I analysen gikk vi i dybden på noen utvalgte samhandlingssekvenser mellom de to. Utvelgelsen av sekvenser ble gjort med forskertrianglering av tre av artikkelforfatterne (van Doorn, Høimyr & Johansson). Hver for oss så vi på videoen og noterte ned tidsperioder der vi observerte interessant samhandling mellom Ella og Oskar. De tidsperiodene som ble markert av alle, utgjorde det datamaterialet vi valgte ut og bygget casen på. De to sekvensene alle tre plukket ut ble gjenstand for videre tematisk analyse.³² Klippet fra 14:30 til 16:45 viser barna i aktivitet med sang og bevegelser til «Klassesangen». I klippet fra 23:27 til 25:30 synger de og beveger seg til «Rudolf med den røde tud». Den tematiske analysen foregikk ved at forfatterne (van Doorn & Høimyr) transkriberte sekvensene, markerte viktige hendelser/tidspunkter og fortløpende genererte koder for disse. Deretter ble kodene gruppert i større kategorier som ble gjennomgått og revidert. Hver kategori ble siden definert og navngitt, og vi endte opp med fire tema.

³² Virginia Braun og Victoria Clarke, «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology* 3, nr. 2 (2006): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>; Lars Emil Johannesen mfl., *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (Universitetsforlaget, 2018).

Resultater

I det følgende vil vi presentere fire tema som beskriver Oskar og Ellas handlinger og deres samhandling. For å synliggjøre barnas situerte samhandling slik den fremstår i datamaterialet, benytter vi korte, beskrivende vignetter fra videoopptakene. Disse er uthevet med kursiv skrift.

Initiativ som ikke blir møtt:

Barna står ved stolene og synger «Rudolf med den røde tud» mens korlederen står bak pianoet og spiller. Korkompisene gjør bevegelser til sangteksten vendt mot hverandre. Oskar snur kroppen sin vekk fra Ella og mot pianoet. Ella tar da tak i armen hans og vender han tilbake mot seg. De ser på hverandre og synger. Oskar knytter hånden og rekker den frem mot Ella. Ella står i ro og synger. Oskar bokser hånden sin fremover i løse luften, først litt til rytmen i sangen, før han bokser den i været på siste ord i sangen, da uten at bevegelsen er rytmisk forbundet med sangen.

Begge barna tar flere initiativer i sekvensen, f.eks. når Oskar knytter hånden og rekker den mot Ella. Basert på det vi ser de andre barna gjør, er dette en fast bevegelse som inngår i sangen. På dette tidspunktet har Ella fått ham fysisk vendt mot seg, men hun står selv i ro og besvarer ikke initiativet på den måten vi kanskje ville antatt. Når vi studerer de andre barna, ser vi at flere knytter hånden på samme tidspunkt. Dette tyder på at bevegelsen er en del av sangen, og mest sannsynlig ikke et tilfeldig innfall fra Oskar. Ella besvarer ikke Oskars håndbevegelse og står fortsatt helt i ro. Oskar får lite respons på annen måte enn at Ella ser mot han og at de synger samtidig. Her kan vi altså se at Oskar kommer med et adekvat initiativ i samspeilet, som ikke blir møtt av Ella.

Berøring som strategi for å fange oppmerksomhet:

Barna synger «Det er verdens beste dag, det er vår skoledag», og mange av barna gjør også bevegelser som hører til sangen. Rett før teksten «deg og meg» vender Oskar seg mot gutten som står på hans venstre side, og ikke mot sin korkompis Ella som står på hans høyre side. Hun pirker da på ryggen til Oskar akkurat i tide til «deg og meg» synges, der korkompisene skal peke på hverandre. Korlederen kommenterer at noen av barna glemte å vende seg mot korkompisen sin og roser deretter Ella som minnet Oskar på det. Korlederen oppfordrer deretter barna til å klappe sin korkompis på skulderen og si: «Takk for at du hjelper meg». Ella og Oskar ser på hverandre, klapper hverandre på skuldrene og takker hverandre som oppfordret, før sangen fortsetter.

I denne samhandlingssekvensen observerer vi at Ella bruker berøring som en strategi for å fange Oskars oppmerksomhet. Hun pirker ham på skulderen når han vender

sin kropp og oppmerksomhet bort fra henne. Vi tolker denne gesten fra Ella som et (kroppslig) spørsmål fra henne til Oskar – «*Er du her til stede som min partner i denne timen?*» Gjennom observerbare kroppshandlinger forsøker Ella å etablere kontakt med Oskar, ved fysisk å fange hans oppmerksomhet og rette den mot seg. Ella gjør dette flere ganger: Når Oskar vender kroppen vekk fra henne, prikker hun han på skulderen som en forsiktig påminnelse og en re-invitasjon til å samhandle.

Det finnes også eksempler der Ella berører Oskar for å få oppmerksomhet, men der berøringen har en annen karakter enn i eksempelet over. Dette ser vi her:

Oskar tar hetta på hettegenseren sin over hodet og begynner å snurre rundt seg selv. Ella stanser snurringen hans ved å legge sine armer fast rundt overkroppen hans, og hun vender han mot seg.

Her har Ellas berøring en annen valør og energi enn prikkingen på skulderen i det første eksempelet; den er mer bestemt. Nå kan det virke som Ella regulerer Oskars atferd mot en mer passende oppførsel, nærmest på en irettesettende måte.

Forhandlinger om bevegelser – aksept og ikke-aksept:

Klassen skal synge «Rudolf med den røde tud» med bevegelser til. Etter noen vers der de gjør innlærte bevegelser som passer til sangens tekst, skal de nå gjøre et vers der de gjør «feil» bevegelser til teksten. Det kan f.eks. være når de synger «nese» der de peker på en annen kroppsdel enn teksten tilsier. Dette er en friere aktivitet for barna enn «0. klasse hopper», der bevegelsene er instruerte, og nå får Oskar utfordringer med å følge de forventede retningslinjene i aktiviteten. Korlederen gir barna beskjed om at de skal vende seg mot sin korkompis før sangen starter. Oskar og Ella vender seg mot hverandre, og gjør «feil» bevegelser. På tekstfrasen «Rudolf med den røde tud» peker Oskar mot egen rumpe og tiss. Ella følger Oskar delvis i hans bevegelser, men han utfordrer nærværet med Ella når han fortsetter å overdrive bevegelsene sine. Vi observerer følgende:

Klassen synger «Rudolf med den røde tud» med «feil» bevegelser. Ella pirker Oskar to ganger på skulderen. Da snur Oskar ryggen mot henne og stikker ut rumpa si mens han peker på den. Han vender seg deretter mot henne, og hun imiterer da han og peker mot sin egen rumpe. Synkront tar de på sitt eget hode, vendt mot hverandre. Deretter vender Oskar seg bort fra Ella, med ansikt og kropp vendt inn mot halvsirkelen mens han beveger føttene. Ella pirker han nok en gang på skulderen, og når han ser mot henne, tar hun to tommer opp. Han vender seg så igjen bort fra Ella og begynner å bevege seg bort fra henne. Hun berører armen hans. Oskar gir ingen respons. Ella griper da skulderen hans. Da vender han

ryggen mot henne, stikker rumpa ut og peker på den mens han ser bakover mot henne. Ella legger nå hendene sine på ryggen hans og klapper i takt til musikken.

Her svarer Ella på Oskars initiativ ved å imitere hans bevegelser, som når hun peker mot sin egen rumpe etter han har gjort det. Umiddelbart etter at hun har imitert denne bevegelsen, er de igjen synkrone når de tar på sitt eget hode. Mot slutten av sekvensen, peker Oskar på rumpa si igjen. Han håper kanskje å få samme respons på sin på-kanten-handling «peke på rumpe». Men nå er ikke Ella med på det, hun synes kanskje at det var nok å bli med på den én gang. Hun velger heller å legge hendene sine på ryggen hans og klappe i musikkens rytme. Det blir da en måte å akseptere bevegelsen på som et initiativ, men ikke nødvendigvis som en passende samspillsbevegelse. Denne fysiske berøringen virker akseptabel for Oskar, da han velger å bli stående i den en stund.

Vi tolker dette som om Ella prøver å ivareta initiativet fra Oskar, men at hun etterpå ønsker å foreslå en ny form for samhandling, som for henne er mer adekvat i situasjonen (klappe på ryggen hans). Ved å klappe på ryggen hans til sangens rytme, bruker Ella sin samhandlingskompetanse kreativt. Hun nærmest tilbyr Oskar nye handlingsmuligheter gjennom å vise hva hun gjør med sin kropp og tilpasse dette til sangen som synges. Selv om Ella og Oskar ikke lenger gjør bevegelser synkront vendt mot hverandre, gjør de likevel noe sammen som har preg av lek og humor – og som derfor er noe spennende for dem. Slik tester de også ut om deres variasjon av kroppshandlinger til sangen kan bli til interaksjonstemaer som gir nye samhandlingsmuligheter for dem som kompispar innenfor klassekoret.

Synkrone, kroppslige bevegelser:

Klassen synger «Det er verdens beste dag, det er vår skoledag». Korlederen er forsanger og synger bevegelsene barna skal gjøre. Første bevegelse er å gjespe og sette seg ned på stolene, og korlederen roer ned tempo og dynamikk. Oskar legger seg over fanget til gutten som sitter ved siden av seg. Gutten dytter hodet til Oskar bort med stor kraft. Barna skal «sove». Mange lukker øynene og later som de sover. Oskar på sin side glir nedover stolen og havner på gulvet, men setter seg raskt opp igjen. Plutselig reiser korlederen seg opp, slår et anslag på gitaren og alle stemmer i «Og 0. klasse synger!» i høyt volum. Oskar og Ella synger, smiler og gjør store bevegelser. Oskar danser med føttene. Når den repeterende tekstfrasen «deg og meg» kommer, skal barna vende seg mot korkompisen og først peke mot seg selv og så på den andre. Første gang var det bare Ella som gjorde det. Men nå, når teksten igjen er «deg og meg», pirker Ella han på skulderen, og de synger og peker på hverandre.

Mot slutten av denne sekvensen er det som om Ella og Oskar kommer inn i en felles, synkron samhandling der de begge er til stede i samme modus. Dette kan vi observere ved at de er vendt mot hverandre, smiler og peker på hverandre når de gjør de samme

bevegelsene samtidig. De har også samme intensitet i handlingene sine, og begge ser både engasjerte og oppspilte ut. Det synes godt på opptaket at de har oppmerksomheten vendt mot hverandre, og det fremstår for oss som at de to deler en felles opplevelse akkurat i noen øyeblikk gjennom denne sangen. De to blir til en dyade innenfor det store fellesskapet i klasserommet.

Diskusjon

Denne teksten spør: Hva karakteriserer samhandlingen til to barn med nokså ulike behov for støtte i et inkluderende klassekor, og hvordan svarer dette kompispåret på AKS sine intensjoner om å utvikle samhandlingskompetanser?

Som vi ser av temaene er det mye som er i spill i denne casen. Temaene går også over i hverandre. Mens ro noen ganger kan være uttrykk for aksept og synkronitet, kan uro relatere til initiativ som ikke blir møtt og mangel på aksept. Samhandlingen preges i stor grad av forhandlinger. Disse ender enten opp i dissonans (uro, inadekvate utspill) eller harmoni (felles synkrone handlinger, samhandling som støttes av musikkens rytme, melodi, tempo, etc.). De kroppslige forhandlingene trer som forventet godt frem gjennom videomaterialet, selv om det også kan være indre og mindre synlige former for forhandlinger vi ikke får øye på.³³

Forhandlingene vi ser tar ulike former; de kan være kroppsbevegelser, grovmotoriske og/eller finmotoriske, blikk etc. Ofte initieres de indirekte gjennom sangtekster og/eller musikkens intensitet. Forhandlingene ser ut til å skje både bevisst og med intensjon, men de kan også ha vært ubevisste og intuitive. Men det som forener alle disse forhandlingene, er at de viser hvordan Oskar og Ella hele tiden prøver å regulere seg mot hverandre, men også mot klassen, korlederen og aktiviteten. Vi har vist til eksempler der den ene kommer med fysiske initiativ som ikke blir møtt eller akseptert av den andre, mens andre steder kommer de inn i synkrone felles fysiske bevegelsesmønstre. Basert på den første gjennomgangen av videomaterialet, ser denne typen regulering ut til å være gjennomgående for flere av klassens par. Vi antar imidlertid at vårt korkompispar noen ganger strever mer i forhandlingene enn mange av de andre. Dette er fordi de er så ulike, og fordi Oskar ikke følger alle instruksjoner og initiativ som gis.

Korkompis-ordningen gir dem begge, slik vi har observert det, øvelse i å møte andres initiativ, imitere dette og lage variasjoner av initiativet som kan føre dem inn i gode samhandlingsspiraler. Våre tema i denne casen viser også hvor komplekst dette kan være å få til. Noen initiativ blir møtt, andre ikke. Av og til fryses eller brytes samspillsspiralen, enten fordi den ene parten ikke aksepterer den andres handlinger eller kanskje ikke maktet å tone seg inn på den andre. Dermed blir samhandlingen mer monologisk og responsiviteten svekkes.

33 Jf. Fink-Jensen, «Den forskende lærer i et fænomenologisk perspektiv».

Oskars handlinger er ofte preget av uro. Tumyr peker på at uro ofte kan komme til uttrykk i en sosialmusikalsk praksis, like gjerne som andre reaksjoner. Uro kan sees på som en del av et barns uttrykksrikdom.³⁴ Musikk kan både vekke, gi tilgang til og rom for ulike uttrykk, også uro, men den kan også *leke* med uroen, slik at den bedre kan tolereres. Dette ser vi skjer når vårt kompispar tuller og gjør ablegøyer i «Rudolf-sangen,» særlig der de får gjøre «feil» bevegelser til teksten. Her blir uroen gjort om til et interaksjonstema som de gjensidig deler og bygger dialogisk responsivitet rundt.³⁵ Men som vi ser, det er krevende. Oskar gjentar seg selv i sin uro og den blir monologisk og repeterende. For Ella blir uroen kanskje for påtrengende og for mye for henne å romme? Hun mister i alle fall interessen og snur seg bort fra han.

I vår fortolkning kan det se ut til at Oskar blir noe overveldet av alle forventningene, både dem som gis i form av sangens ritualer, men også av dem som skapes der og da, i den relasjonelle reguleringen med Ella. Dette kan tyde på at hans evne til å regulere seg og sine handlinger ikke er like utviklet som Ellas. Dette skaper utfordringer for dem begge, men også muligheter for å opprettholde en dialogisk og responsiv samhandling. For selv om Ella er god til å tilpasse seg og finner kreative løsninger for å få Oskar med på det som skjer, ser det ikke alltid ut til å være nok for å få han med. Da oppstår det et hinder for en felles regulering mellom dem som kompispar. Det er ikke nødvendigvis lett for Ella å være en som tilbyr og gir, når Oskar ikke tar imot og iverksetter sine responser.

Vi antar likevel at korkompisordningen, innsvøpt i musiseringen, bidrar til å romme Oskars uro på en bedre måte enn mange andre situasjoner med faste rammer. Den blir kanskje mer akseptabel – den glir inn som noe kreativt. Oskars uro, f.eks. når han overdriver bevegelser, utfordrer hans evne til nærvær der og da. Som tidligere nevnt, er det mulig det blir for mye for han, slik at han blir utmattet. Han klarer da ikke lenger å tilpasse nærværet sitt til situasjonens regler og normer – både de uttalte og ikke-uttalte. Empati kan være en viktig komponent i en slik nærværskompetanse. Tumyr³⁶ skriver, med henvisning til Rabinowitch, Cross og Burnard,³⁷ at jevnlig deltakelse i musikalske fellesskap kan fremme og styrke barns empatiske kapasitet. Dette gir gjenklang i vår case. For selv om det ser ut til at Oskar kan bli utfordret mer på sine empatiske evner enn det som ville vært tilfelle utenfor korkompisrammen, tillater og rommer musikken dette ved at den blir en maske for Oskars empatiske utprøvinger.³⁸ Dermed gis Oskar

34 Tumyr, *Barn, musikk og relasjonell helse*.

35 Jf. Holck, «Interaction Themes in Music Therapy».

36 Tumyr, *Barn, musikk og relasjonell helse*.

37 Tal-Chen Rabinowitch mfl., «Long-Term Musical Group Interaction Has a Positive Influence on Empathy in Children», *Psychology of Music* 41, nr. 4 (2013): 484–98. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>.

38 Se Karette Stensæth, «Å skape sin egen veg heim: om identitetsbygging gjennom musikk hos eit barn på ein spesialskole», i *Musikk, helse, identitet*, red. Karette Stensæth og Bonde, Lars Ole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse (Norges musikkhøgskole, 2011).

gjennom musikken unike muligheter til å lære og samtidig få gode og nyttige erfaringer knyttet til empatisk deltakelse med et annet barn.

Tumyr peker også på, stadig med henvisning til Rabinowitch, Cross og Burnard, at det å delta i felles musikkaktivitet kan fremme fellesskapsfølelse hos barn.³⁹ Dette kan ha sammenheng med det å ha fokus og oppmerksomhet mot den andre – dennes intensjoner og handlinger – på en særskilt måte i et musikalsk forløp. Dette kan muligens beskrives som et slags musikalsk intersubjektivt forhold mellom Oskar, Ella og musikken (og noen ganger sikkert klassen også), slik Stensæth viser til.⁴⁰ Slik kan Oskar også få tilgang til en relasjon og samhandling med et annet barn, et som har en roligere fremtoning og som er villig til å «holde han» (i overført betydning), i større grad enn det han kanskje ville fått utenfor et slikt musikkopplegg.

Ella, på sin side, får en annen type erfaring. Den handler om å balansere sin regulering mot Oskar. Hun opptrer noen ganger nærmest som en omsorgsperson overfor Oskar.⁴¹ Dette er også en erfaring hun kan lære av, og noe som kan gi henne mestringsopplevelser.

All denne forhandlingen som foregår mellom Ella og Oskar kan bidra til å styrke begge barnas «samarbeidsrelaterede kompetanse», noe som er et av områdene AKS-pedagogikken fokuserer på. Gjennom å være korkompiser får barna trening i å romme andre mennesker, også de elevene de ikke nødvendigvis er sammen med i friminuttene. Som vi har diskutert her, er det potensielt større rom for forhandlinger i musikkaktivitetene enn det er utenfor musikken. Musikk og sang framstår derfor som et unikt verktøy for å jobbe med utvikling av empati, aksept og anerkjennelse overfor andre, slik korkompisordningen legger til rette for.

Vi mener derfor at korkompisordningen på mange områder tilbyr Oskar og Ella en måte å «udvikle samarbeidsrelaterede kompetencer, samværskompetencer, nærværskompetencer, empati, evne til at rumme andre mennesker»⁴²; gjennom forhandlinger om interaksjonstemaer dem imellom, det være seg både kroppslige og vokale, musikalske så vel som ikke-musikalske. De utfordres via samhandlingselementer som inneholder gjentakelser, imitasjon, synkronitet og inntoning og øver seg på mellommenneskelig kommunikasjon. Dette innebærer å akseptere den andre, være nær, og romme den andre som ikke alltid gjør ting slik de selv ville gjort det. De lærer også mye om å improvisere relasjonelt, kroppslig og musikalsk for å tone seg inn mot de(n) andre, men også om å utfordre og vise selvstendighet når det er plass til/eller behov for det.

Men selv om både Ella og Oskar har muligheten til å påvirke samspillet, kommer vi ikke utenom den observerbare asymmetrien i relasjonen deres. Vi vet at klasse-læreren, som kjenner elevene godt, har satt to elever sammen som helt tydelig har ulike

39 Rabinowitch mfl., «Long-Term Musical Group Interaction».

40 Stensæth, «Å skape sin egen veg heim».

41 Jf. Stern, *Spedbarnets interpersonlige verden*.

42 Bonde og Ingerslev, «'Alle kan synge'» 116.

samspillsforutsetninger. Dette får konsekvenser for dem begge. Oskar kan lene seg mot sin rolige korkompis. Ella kan ikke vente det samme fra han. For å jevne asymmetrien ut, får – og tar – Ella et stort ansvar. Vi lurer på om korkompisordningen forventer for mye av en som Ella, og hva dette i så fall gjør med henne. Er det riktig at Ella skal få så mye ansvar for en medelev i en undervisningssituasjon? Kan korkompisordningen bli en belastning for Ella, særlig hvis hun stadig blir brukt (kun) som en ressurs? Det kan kanskje være fristende for lærere å sette sammen korkompiser slik som i vår case, men læreren kan også lett «misbruke» ressurssterke elever som Ella til fordel for målene i AKS. Derfor bør vi også spørre oss om når ordningen kan bli en belastning for en elev. Vil ikke barna sannsynligvis også raskt forstå hvem som trenger hjelp og hvem som er hjelperen? Dette kan i sin tur virke stigmatiserende på begge parter.

Dersom vi legger til grunn at Oskars uro er et uttrykk for at han ikke mestrer enkelte aktiviteter, kan opplevelsen av å ikke mestre virke negativt på eget selvbilde og selvtilit. Vi mener at det i så fall kan være klokt å vurdere om og når noen av aktivitetene eventuelt blir for utfordrende for Oskar. Det kan oppleves som et nederlag når han ikke klarer å finne sin plass eller navigere i de frieste aktivitetene og i en såpass stor gruppe. Hadde det da vært bedre for Oskar med en noe mindre gruppe, enda tydeligere rammer, mindre krav og/eller tettere voksenkontakt – som kunne hjelpe med å regulere handlingene hans?

En begrensning ved denne studien er at vi ikke har gått nærmere inn på hvilken rolle musikken, rammene, klassen eller korlederen spiller i Oskar og Ellas samhandling. Vi anerkjenner at disse faktorene har betydning for regulering og utvikling av barnas samhandling, slik også Tumyr og Johansson peker på.⁴³ Denne kompleksiteten – knyttet til samspillet mellom barn, musikkaktivitet, gruppe rundt og voksenledelse – ligger utenfor rammene for vår analyse, men bør utforskes videre i fremtidige studier.

Konklusjon

Som musikkterapeuter innser vi forfattere at vi nok er mer opptatt av en case med to barn med svært ulike samspillsforutsetninger enn av mange andre. Dette kan ha ført til at Oskars uro har fått en for stor plass. Vi kan ikke generalisere våre funn, og våre analyser er preget av våre perspektiver. De er heller ikke nødvendigvis overførbare til andre korkompispar. Videre forskning med flere korkompispar kan bidra til å utvide innsikten i ulike samhandlingsstrategier og relasjonelle kjennetegn. Casen med Oskar og Ella gir likevel en utdypende forståelse av korkompisordningen, der ordningen selv kan bli sårbar. Noen ganger må det foretas en sensitiv vurdering av når og hvor mye et barn skal tåle og bære av ansvar, og hvor mye de skal gi og ta. Like fullt: Det å synge sammen er enkelt og samtidig så fundamentalt, og ved å rette sin sangaktivitet direkte mot en medelev, kan vi skape små unike mikrokulturer i en litt større klassekultur.

43 Tumyr, *Barn, musikk og relasjonell helse*; Johansson, *Gjentakelse i musikkterapi*.

AKS-klassekoret inviterer til å kunne trene på samspill mellom to, mens en er sammen med flere, gjennom en lystbetont aktivitet og estetisk utfoldelse. På denne måten får små barn starte tidlig med å bygge gode relasjoner og samhandlingskompetanser. Slik kan korkompisordningen skape gode sosialmusikalske praksiser som i sin tur kan fremme relasjonell helse og forebygge ekskludering. Men som vi har sett: AKS handler om kompleks samhandlingskunst som også kan ha kraftig påvirkning. Derfor må ordningen brukes kritisk og sensitivt, og vi bør unngå at den blir monologisk – i for lang tid om gangen. Og aller helst bør den persontilpasses for begge i kompispåret, slik at begge opplever å bli sett og utfordret ut fra sine forutsetninger.

Referencer

- Angelo, Elin og Morten Sæther. *Barnet og musikken – innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Aschehoug & Co, 2019.
- Bonde, Lars Ole, og Stefan Ingerslev. «'Alle kan syng': Sangglæde og social og faglig trivsel i indskoling via klassekorpædagogik og tolerersystem.» I *Samsang gjennom livsløpet*, redigert av Regine Vesterlid Strøm, Øyvind Johan Eiksund, og Anne Haugland Balsnes. Cappelen Damm Akademisk, 2022.
- Bonde, Lars Ole, Karette Stensæth, og Even Ruud. *Music and Health. A Comprehensive Model*. NOCKS Nordjysk center for kultur & sundhet, 2023.
- Braun, Virginia, og Victoria Clarke. «Using thematic analysis in psychology». *Qualitative Research in Psychology* 3, nr. 2 (2006): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Danielsen, Anne G., Oddrun Samdal, Jørn Hetland, og Bente Wold. «School-related social support and students' perceived life satisfaction». *Journal of Educational Research* 102 (2009): 303–18.
- Eriksen, Ingunn Marie, og Selma T Lyng. *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. No. 14/15. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2015.
- Falch-Hansen, Marianne. *Musikk og livsmestring i skolen – En kvalitativ studie om hvordan musikkaktiviteter i grunnskolen kan fremme livsmestring blant elevene*, masteroppgave, Universitetet i Oslo, 2021.
- Fink-Jensen, Kirsten. «Den forskende lærer i et fænomenologisk perspektiv.» I *Video i pædagogisk forskning, krop og udtryk i bevægelse*, redigert av Helle Rønholt, Sven-Erik Holgersen, Kirsten Fink-Jensen, og Anne Maj Nielsen. Hovedland forlag, 2003.
- Flyvbjerg, Bent. «Five Misunderstandings About Case-Study Research». *Qualitative Inquiry* 12, nr. 2 (2006): 219–45. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>.
- Holck, Ulla. «Interaction Themes in Music Therapy: Definition and Delimitation». *Nordic Journal of Music Therapy* 13, nr. 1 (2004): 3–19. <https://doi.org/10.1080/08098130409478094>.

- Holck, Ulla. *'Kommunikalsk' samspill i musikterapi. Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaksjoner med børn med betydelige funktionsnedsettelse, herunder børn med autisme*, doktoravhandling, Aalborg Universitet, 2002.
- Ingebretsen, Sandra. *Musikkterapi mot mobbing. Perspektiv på musikkterapi i barnehagen; musikk som ressurs i mobbeforebyggende arbeid*, masteroppgave, Norges musikkhøgskole, 2015. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/292903>.
- Johannesen, Lars Emil, Tore Witsø Rafoss, og Erik Børve Rasmussen. *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget, 2018.
- Johansen, Helene Sunde. *Ensomhet i skolen. Viktigheten av et godt psykososialt miljø*, bacheloroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2020.
- Johansson, Kjersti. *Gjentakelse i musikkterapi. En kvalitativ instrumentell multipel case-studie*, doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, 2017. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2465699>.
- Johns, Unni Tanum. «Vitalitetsformer som musikk og kommunikasjon.» I *Barn, musikk, helse*, redigert av Gro Trondalen og Karette Stensæth. CREMAHs Skriftserie, Norges musikkhøgskole, 2012.
- Kulset, Nora Bilalovic. «Singing – a pathway to friendship, empathy and language in children from different backgrounds.» I *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing, Volume II: Education*, redigert av Helga R. Gudmundsdottir, Carol Beynon, Karen Ludke, og Annabel J. Cohen. Routledge, 2020. <https://ebrary.net/259766/education/study>.
- Kulset, Nora Bilalovic, og Kirsten Halle. «Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten». *Music Education Research* 22, nr. 3 (2020): 304–14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>.
- Moksnes, Unni K., Audhild Løhre, Monica Lillefjell, Don G. Byrne, og Gørill Haugan. «The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator». *Social Indicators Research* 125, nr. 1 (2016): 339–57. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>.
- Parlikar, Nayan, Kirsti Kvaløy, Linn Beate Strand, Geir Arild Espnes, og Unni Karin Moksnes. «Loneliness in the Norwegian adolescent population: prevalence trends and relations to mental and self-rated health». *BMC Psychiatry* 23, 895 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05404-5>.
- Patel, Vikram, Alan J. Flisher, Sarah Hetrick, og Patrick McGorry. «Mental Health of Young People: A Global Public-Health Challenge». *The Lancet* 369, nr. 9569 (2007): 1302–13. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7).
- Postholm, May Britt. *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget, 2010.
- Rabinowitch, Tal-Chen, Ian Cross, og Pamela Burnard. «Long-Term Musical Group Interaction Has a Positive Influence on Empathy in Children». *Psychology of Music* 41, nr. 4 (2013): 484–98. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>.

- Statistisk sentralbyrå. «Blir vi stadig mer ensomme?», 7. mai 2021. <https://www.ssb.no/so-siale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>.
- Stensæth, Karette. «Music as Participation! Exploring Music's Potential to Avoid Isolation and Promote Health.» I *Music and Public Health. A Nordic Perspective*, redigert av Lars Ole Bonde og Töres Theorell. Springer International Publishing AG, 2018.
- Stensæth, Karette. *Musical Answerability: A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*, doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, 2007. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172597>.
- Stensæth, Karette. *Responsiveness in Music Therapy Improvisation: A Perspective Inspired by Mikhail Bakhtin*. Barcelona Publishers, 2017.
- Stensæth, Karette. «Å skape sin egen veg heim: om identitetsbygging gjennom musikk hos eit barn på ein spesialskole.» I *Musikk, helse, identitet*, redigert av Karette Stensæth og Lars Ole Bonde. Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Norges musikkhøgskole, 2011.
- Stern, Daniel N. *Spedbarnets interpersonlige verden*. 1. utg. Gyldendal akademisk, 2003.
- Tetens, Anne, og Lars Ole Bonde. «Sang og sundhed i indskolingen – hen imod en ny forståelse af sang i skolen.» I *Når vi synger*, redigert av Elsebeth Gerner Nielsen, Mette Johnsen Elbeck, og Lea Wierød Borčak. Sangens Hus, 2024.
- Tumyr, Beate Gilje. *Barn, musikk og relasjonell helse : En studie av barns deltakelse i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage*, doktoravhandling, Universitetet i Stavanger, 2023. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3066732>.
- Utdanningsdirektoratet. «Inkluderende fellesskap». 2024. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/inkluderende-fellesskap/>.
- Utdanningsdirektoratet. 29. januar 2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>.
- Vist, Torill. «Musikk i barnehagen: følelser, fellesskap, kunnskap». I *Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis*, redigert av Vibeke Glaser, Ingunn Størksen, og May Britt Drugli. Fagbokforlaget, 2018.
- Wendelborg, Christian. *Mobbing på skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24. Mangfold og inkludering*. NTNU Samfunnsforskning, 2024.
- Waag, Malena Teistedal. *Folkehelse og livsmestring – musikkterapi i grunnskolen. En kvalitativ intervjustudie av musikkterapiens plass i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i grunnskolen*, masteroppgave, Norges musikkhøgskole, 2022. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/3030829>.

Abstract

Thriving psychosocial school environments are a priority. Studies show that music positively impacts well-being, mastery, and community, though research on school-based initiatives remains limited. The Danish program Alle kan synge (AKS, Everyone Can Sing) aims to strengthen social relations and sense of community by developing interaction competencies in children through class choirs. This study explores the AKS choir buddy system, where two children support each other during singing. We analyse one buddy pair's interaction and discuss how it aligns with AKS's goal of building interaction competencies. Video microanalysis identified four themes: unreciprocated initiatives, touch to capture attention, movement negotiation, and synchronous movements. The findings suggest the buddy system provides opportunities to experience turn-taking, synchrony, and joy of mastery, thereby fostering interaction competencies. However, careful implementation is crucial to balance support and challenge, ensuring that no child is overburdened with responsibility. The buddy system shows potential for inclusively enhancing interaction competencies.

The authors

Guro Høimyr, Ph.d.-stipendiat. Norges musikkhøgskole, CREMAH (Centre for Research in Music and Health) · guro.a.hoimyr@nmh.no

Beatrix van Doorn, Ph.d.-stipendiat. Norges musikkhøgskole, CREMAH (Centre for Research in Music and Health) · beatrix.v.doorn@nmh.no

Kjersti Johansson, Forsker. Norges musikkhøgskole, CREMAH (Centre for Research in Music and Health) · kjersti.johansson@nmh.no

Karette Stensæth, Professor. Norges musikkhøgskole, CREMAH (Centre for Research in Music and Health) · Karette.a.stensaeth@nmh.no