

BACHELOROPPGÅVE

Eg lagar musikk – vil du være med?

Ei oppgåve om musikk som oppstår i uformelle situasjonar i barnehagen.

Av

111 Annlaug Måkestad Børve

Barnehagelærerutdanninga

BLU3-1006

Januar 2016



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skriv inn tittel) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

111 Annlaug Måkestad Børve

JA NEI

Innhald

1.0 Innleiing	3
2.0 Teori	3
2.1 Det første/tidlege samspelet	3
2.2 Musikalske uttrykk	5
2.2.1 Forteljing- og evigheitssongar	7
2.2.2 Den utvida songen	7
3.0 Metode	8
3.1 Val av metode.....	8
3.2 Observasjon	9
3.2.1 Praksisforteljing	10
3.3 Hermeneutikk	11
3.4 Pilotstudie	11
3.5 Feilkjelde	12
3.6 Etske omsyn	12
4.0 Empiri	13
4.1 Val av informantar/barnehage	13
4.2 Observasjonar	13
5.0 Drøfting	15
6.0 Avslutning	17
7.0 Litteraturliste	19
8.0 Vedlegg	20
8.1 Samtykke for observasjon til bachelor	20
8.2 Samtykke for observasjon til bachelor	21

1.0 Innleiing

Som lita jente var eg veldig glad i musikk. Denne gleda fekk eg stadig uttrykt i barnehagen. Eg kan hugse mange stunder der me var ute og eg stod på huska og song for full hals. I barnehagen var me også så heldige at me fekk besøk av Judith Vestreim og ”Toneskrinet”. Vestreim formidlar vokal folkemusikk, og ”Toneskrinet” inneheld viktige element som fremjar både lokalhistorie, språk og tradisjonar frå kulturarven. ”Toneskrinet” er eit rosemåla skrin som Vestreim nyttar som eit ”verktøy” for å bringe songane inn i rommet. Det er fylt av songskattar som barna er med og tryllar fram ved hjelp av ein gamal *formel* (Mjelde, 2005)

Vestreim var på besøk hjå oss ca. 6-8 gonger i løpet av barnehageåret, og gjennom desse besøka sette songane seg i ryggmargen min. Det å få slike besøk i barnehagen har utvida repertoaret mitt og kome godt til nytte, i tillegg til at det gav meg stor glede å gå rundt å synge songane me lærde.

I praksisperiodane mine gjennom utdanninga har eg møtt små barn som har den same gleda som eg sjølv hadde av musikk. Eg har møtt små barn som ikkje har noko særleg godt verbalt språk, men som likevel går rundt i barnehagen og lagar lydar, syng på eige initiativ og beveger kroppen på ein måte som kan minne om musikk. Eg har møtt barn som sit og trommar med legoklossar og lagar ulike rytmar. Og eg har møtt barn som søker anerkjenning av dei vaksne når dei på eige initiativ syng eller lagar musikk.

Gjennom studiet har synet på små barn vore eit tema som stadig er blitt diskutert, både i undervisninga og mellom oss studentar utanom undervisninga. Eg har også fått opp auga endå meir for dei små barna i barnehagen, altså dei barna som går på småbarnsavdeling. Eg har alltid sett på små barn som individ med føresetnader som er avgjerande for deira individuelle utvikling og utvikling i samspel med andre barn og vaksne. Likevel blir eg stadig overraska over kor mykje dei små barna i barnehagen faktisk meistrar både ved hjelp og støtte av andre, men også på eigahand. Eg oppfattar at det ikkje er alle som har dei same tankane om små barn som eg sjølv har, og dermed lyder problemstillinga som følgjande: Korleis samhandlar små barn og personalet når musikk oppstår i uformelle situasjonar i barnehagen?

2.0 Teori

2.1 Det første/tidlege samspelet

Barnet inntar verden med et skrik. For første gang i sin livshistorie tar barnet stemmen i bruk, og for første gang tar det lungene i bruk. Puster selv, gir lyd. Den første gråten lyder som musikk i våre ører, og vi møter den med glede. Med skriket viser barnet at det er levedyktig. Det er et signal til verden: Her kommer jeg (Berre, 2000, s. 28)!

Allereie i femte svangerskapsmånad byrjar det vesle barnet å høyre, og frå åttande svangerskapsmånad kan barnet også hugse lydinntrykka. DeCasper og Fifer (1980) har dokumentert at nyfødde barn kan

gjenkjenne mor si stemme i underkant av tre dagar etter fødselen. Det vesle barnet kan også gjenkjenne dikt og musikk det har høyrte fleire gonger under svangerskapet. Det viser seg at barnet føretrekk lydinntrykk som er gjenkjennelege frå fostertilværet sjølv om klangfargen i både musikk og menneskestemmene er annleis utanfor magen. Det ufødde barnet gjer altså viktige lyderfaringar før det entrar verda vår (Vist i Haugen mfl., 2013, s. 85-86). Sidan det finst teikn på at spedbarn har minner frå tida som foster i mor sin mage, vel mange foreldre å synge og musisere for sine ufødde barn (Sundin, 1995, s. 47).

Torill Vist (2013) meiner at ”den måten spedbarnet og toddleren forholder seg til lyd på, vil altså til en viss grad være preget av de lydinntrykk barnet opplevde i mors mage”. Sjølv om det ufødde barnet kan registrere visse synsinntrykk, gir hørselen fleire og meir varierte moglegheiter for stimulering og utvikling. Slik vil både primærsansane og hørselen være med på å danne ei forståing som barnet møter verda med, og som blir barnet sitt perseptuelle utgangspunkt (Vist i Haugen mfl., 2013, s. 86).

Om me ser på dialogen mellom omsorgspersonane og spedbarnet, blir det tydeleg at det er lyden sitt musikalske og ikkje omgrepsmessige innhald som blir fokuset, og det som skapar det nære samspelet og atmosfæren av bekræfting, empati og samstemtheit. Kjærleik og fellesskap blir uttrykt gjennom lyd, mimikk og rørsle. Tonefallet i dette samspelet er meir melodisk og rytmisk enn i vanleg tale. Begge partar brukar rytme, tonefall og tempo, klangfarge og dynamikk på måtar me elles finn i musikken (Vist i Haugen mfl., 2013, s. 89).

Gjennom dei to første leveåra blir barnet sin grunnleggjande orientering til musikk utvikla. Blir musikk knytt til noko trygt eller utrygt, med glede eller misnøye (Sundin, 1995, s. 47)? Dei yngste barna sine observasjonar, imitasjonar, utforskingar, eksperimenteringar, forvandlingar, bearbeidingar, leikande og skapande handlingar er delar av lærings- og dannelsingsprosessane deira. Desse prosessane handlar om å bli seg sjølv, bli kjent med andre menneske og omverda si. Barn er avhengige av omsorgspersonar som bevisst eller ubevisst støttar barna si utforsking og læring. Barn prøver ikkje å utfordre oss vaksne, dei prøver å utforske oss. Barn utforskar, prøver ut, og observerer menneske, hendingar og sine omgivnader for å finne ut korleis dei sjølv og andre fungerer (Wolf, 2015, s. 100).

Å anerkjenne barn som subjekt inneber at me vaksne møter barna som individ med egne tankar, meiningar og intensjonar. Barn blir då møtt med egne subjektive opplevingar og kjensler, altså blir dei møtt som medmenneske. Ein anerkjennande relasjon er basert på likeverd mellom deltakarane i samspelet. Likeverd handlar ikkje om at begge partar er like, men det at dei ulike individa har lik rett til sine kjensler og opplevingar og er like mykje verd. Når me ser på erfaringsbakgrunn i relasjonar mellom barn og vaksne, er partane ulike. For å kunne møte barn med ei anerkjennande haldning er det avgjerande at den vaksne er reflektert over sin posisjon og på kva måte han/ho uttrykkjer makta. Ved å reflektere over egne opplevingar, tankar og kjensler som kjem til uttrykk i våre relasjonar, kan me forbetre samspelprosessane våre (Wolf, 2015, s. 110).

Lydhørheit overfor barnet, å være tilstade i barn si livsverd og ei avslappa haldning til å overskride grenser er viktige element i ein samspelande atmosfære. Dei vaksne uttrykkjer ein undrande, nysgjerrig haldning til det barna gjer, og dei er interesserte i å forstå barna sine opplevingar av situasjonen. Aksept, oppmuntring og det å være tilstade i barn si verd er karakteristisk for stemninga. Den samspelande atmosfæren er interaktiv, og dei vaksne gir uttrykk for eit gjensidig møte (Johansson, 2013, s 25-26).

Det som er karakteriserande for den samspelande atmosfæren er stort engasjement i barn si livsverd. Dei vaksne må gå inn for å være til stades, møte og forstå barn sine interesse og vilje. Det kan kome til uttrykk ved at barnehagelærarane går inn i barna sine aktivitetar med fullt engasjement. Dei vaksne uttrykkjer då eit sterkt fellesskap med barna og har då stadig merksemda retta mot barna. Dei er fysisk og mentalt til stades i barna sine aktivitetar. Dette er kjenneteikna av augekontakt og at dei er nære i kroppshaldning og samspel. Glede er viktig, og dei vaksne viser at dei har det morosamt ilag med barna. Dei vaksne brukar rett og slett tida på sitt engasjement for barna (Johansson, 2013, s 26).

I ein samspelande atmosfære er lydhørheit overfor barna sine initiativ og barna sin hensikt viktig. Som vaksen i barnehagen må ein være lydhøyr for barna, samstundes som ein må være villig til å gjere noko for å støtte barna. Det å være open for barna står sentralt. Ein må være både mentalt og emosjonelt open for barna, men også opptre i samsvar med barna sine intensjonar, opplevingar eller behov. Dei vaksne bør ha ein ambisjon om å prøve å forstå barna sine hensikter i ulike situasjonar, og dermed kan dei bli med barna i deira opplevingar og vise engasjement og være sensitive overfor barna sine intensjonar (Johansson, 2013, s 29).

2.2 Musikalske uttrykk

Marsh og Young (2009) definerer musikalske aktivitetar slik:

The activities that children initiate of their own accord and in which they may choose to participate with others voluntarily. Like other modes of play, these activities are enjoyable, intrinsically motivated, and controlled by the players. They are everyday forms of musical activity, happening in the places children inhabit when not engaged in organized educational, recreational, or economic activity (Marsh og Young, 2009, s. 289).

Vidare seier Marsh og Young at spontan musikalsk leik inneber song, det å bevege seg rytmisk, og det å leike med objekt ein kan bruke som hjelpemiddel for å lage lydar (Marsh og Young, 2009, s. 290).

Musikk kan oppfattast som eit medium som gir barn moglegheit til å kunne lytte, uttrykke og musisere saman i både skapande og omskapande aktivitetar (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s. 74). Heilt frå starten av livet kan musikalske eller lydlege uttrykk være ein del av samværsfenomen blant dei yngste i barnehagen. Barnet utforskar rommet og lyden som omgir det. Når små barn produserer lyd med

stemma eller lagar lyd ved banking, skraping, kastar gjenstandar eller hoppar, så kan lydane påkalle merksemd som gir impulsar til at fleire barn utforskar lyden saman. Om ein les dette som musikalske uttrykk, kjem an på korleis ein tolkar barnet sine intensjonar med aktiviteten. Musikalsk utvikling kan sjåast i samanheng med barn sine eigne spontane og varierte musikalske uttrykk, men også i møte med tilrettelagde aktivitetsformer som song, dans, spel, rim og regler. Element frå songar, melodiar og rytmar barna møter i barnehagen, kjem gjerne til uttrykk i omarbeidde former i spontansongen (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s 74).

Musikalske opplevingar og uttrykk både i spontane og i tilrettelagde aktivitetar heng nøye saman. Barnehagelæraren kan, med erfaring basert på observasjon og ein anerkjennande haldning til spontan utfolding, stimulere barnet sin musikalske utvikling, Ved å møte barnet i spontane musikalske dialogar kan ein etablere eit musikalsk stimulerande miljø i barnehagen (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s. 74.75).

Barn sin spontane aktivitet kjem ofte til uttrykk når dei ynskjer å sprengje grenser for tillært stoff (musikk, songar, leikar) (Sæther i Sæther og Angelo 2014, s. 101). Barn viser ei eiga evne til å være kreative når keisamheita melder seg. Ein kan kanskje tru at barna sin eigen kultur handlar om deira totale fridom til å uttrykke seg. Men barn lev i ein kultur med normer og reglar som dannar rammer for kva som er tillate eller ikkje. Barna sine kulturelle uttrykk må nødvendigvis være ulike ut frå kva for ein kultur, tradisjon og religion som gjeld. Klare rammer og grenser utelet eller gir rom for ”godkjende” leikar, songar og aktivitetar. Dette blir regulert av dei vaksne, som korrigerer åtfærd ut frå dei kulturelle normene (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s. 101).

Bjørkvold hevdar at barnekulturen sin spontane musikkutfolding står mykje nærare omgrepet leik enn den tradisjonelle oppfatninga av kva musikk er (Bjørkvold, 2011, s 59). Når utgangspunktet er ein snever musikkforståing, kan det være vanskeleg å oppdage barn sin spontansong – i garderoben, i sandkassa, i leik med byggeklossane. Kva me observerer, kjem altså an på kva for nokre ”briller” me har på. Korleis me oppfattar desse spontane uttrykka, er igjen avgjerande for korleis me møter barna sine kreative uttrykk. Me kan stimulere til meir aktivitet, kanskje nokon gonger gå inn i spontane improvisasjonar med barna, eller berre observere og lære meir om kva for eksempel Per og Ida er opptekne av (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s. 104).

Bjørkvold (1989) seier at spontansongen er felt inn i barna sin kvardag, i leiken og i alle slags gjeremål. Den kan fungere som akkompagnement til rørsle, og uttrykk for handlingar. Spontansongen kjem utan oppmoding frå den vaksne, men er underlagd barnekulturen sine normer og reglar (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s. 104). I barnehagen kan me for eksempel observere barn i ein teiknesituasjon. Me kan høyre at barn syng om det som blir til på teikninga. Barn syng gjerne det dei er nøgde med, men ikkje berre då. Nokon gonger dreier det seg om rasande syngande utbrot. Klagestrofer og ertemotiv er også eksempel på spontansong. Uttrykka kan altså være svært ulike, men

dei handlar gjerne om det som skjer akkurat her og no, ofte i ein sosial kontekst, om det som engasjerer og grip barnet (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s 104-105).

2.2.1 Forteljning- og evigheitssongar

Barn kan synge når dei leikar for seg sjølv eller når dei skal være med på noko dei er opptekne av. Dei syng det dei skal gjere, eller det dei gjer. Opplevingar som har gjort inntrykk på barnet kan også utløyse mykje songaktivitet. Songane kan vare alt frå nokre sekund til nærast ”evig”, og dermed kan ein kalle songane evigheitssongar. Barnet er suverene komponistar og tekstforfattarar. Dei kan fritt bruke sine egne musikk- og livserfaringar. Melodilinjene og tonane har ein særeigen tonalitet som er annleis enn vanleg song, og dette er noko som kjenneteiknar barn sine evigheitssongar (Berre, 2000, s 98-99).

2.2.2 Den utvida songen

Små barn leikar med stemma, og denne leiken er eit utmerka utgangspunkt for ”den gode samtalen”. Den vaksne syng med på barnet sin flytande pludring. Den vaksne hermar rett og slett – i barnet sitt lyse toneleie. Når barnet svarar tilbake, kan det bli ein intens og morosam samsong. Det kan ta lang tid før barnet svarar den vaksne, og det er heller ikkje sikkert det skjer kvar gong. Barnet fører ordet, og er forsongar. Den vaksne er spegelen, og den vaksne gir ei viktig stadfesting til barnet (Berre, 2000, s 121)

Kontakten mellom barn og vaksne er viktig med tanke på spontansongen. Barnehagelærarar med eit vakent blikk kan både bidra til og anerkjenne barna sine uttrykk. Du kan bidra til å fremje ei skapande haldning til uttrykk både blant barn og kollegaer. Den musikalske kommunikasjonen må gjerne få stor plass i samhandlinga mellom barn og vaksne. Barn syng og vrir på tekstar og melodiar, spesielt når det blir keisamt. Det er barn sin måte å forholde seg kreativt til songen på. Dersom dei vaksne improviserer og syng spontant, vil også barna bli med og skape musikk. Barnehagelærarar kan gi impulsar til slike prosessar med utgangspunkt i musikk dei sjølv har eit godt forhold til. Formidling av musikk du sjølv likar godt, skapar gjerne ekstra engasjement (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s 117).

Vidar Sæther skriv at det av og til kan være ”vanskelig å skille mellom barns støy og musikalske spontane uttrykk. Det blir derfor viktig å observere hva leken og lyden består i, slik at barns skaperglede ikke hemmes av avvisende voksne (2014, s. 117). Det viktigaste er at barnehagelæraren viser interesse og engasjement for barna sine uttrykk. Ei kreativ haldning til musikk og andre estetiske uttrykk kan være med og bidra til at barn utviklar skaparkrafta si og sine kreative evner (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s. 117).

Barn har ei medfødd evne til å oppleve musikk. Når vaksne er aktive brukarar av musikk i samvær med barn, er det openbart at barna gir svar. Barna ”dansar og syng” med og uttrykkjer entusiasme.

Berre seier ”musikk er et språk som kan føre oss nærmere hverandre, som kan gi oss felles opplevelser, som kan utløse følelser”. Dette er vesentleg, og dette åleine kan være ein god nok grunn til at me tek med musikken i ein felles bagasje (Berre, 2000, 142).

Det er fleire grunnar til at gode musikkopplevingar er viktig for små barn. Musikkopplevingar stimulerer sanseutviklinga. Musikken skapar fellesskap og samhandling mellom vaksne og barn. Barn sin perseptuelle, språklege og emosjonelle utvikling kan bli stimulert gjennom musikk, song og rørsle. Dermed gir musikkopplevingar barn moglegheit for utvikling på mange av dei områda me veit er sentrale i tidleg utvikling (Berre, 2000, 142). Åslaug Berre seier ”barnet som har hatt gode musikkopplevelser i tidlig alder har også fått god næring til musikkutviklingen”. Ho meiner det ikkje er å ta for hardt i å seie at dette er barn si første musikkopplæring. Vidare meiner Berre at me ikkje skal gløyme det viktige: ”musikk er viktig for musikkopplevelsens egen skyld. Musikk er et eget språk, noe udefinert, som ikke lar seg beskrive med ord”. Møta med musikk kan være ei kjelde til mykje glede både i tidleg barndom og seinare i livet (Berre, 2000, 142).

3.0 Metode

3.1 Val av metode

Tranøy definerer metode som ”en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare”. Vilhelm Aubert blir sitert i mange samanhengar der det er spørsmål om kva metode er, og han formulerer det slik: ”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og å komme frem med ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (Dalland, 2010, s. 83). Metoden fortel oss noko som korleis me bør gå fram for å hente inn eller etterprøve kunnskap. Grunngevinga for å velje ein bestemd metode er at me meiner den gir oss gode data og setje lys på spørsmålet vårt på ein fagleg interessant måte (Dalland, 2010, s. 83).

Når ein skal samle inn data, kan ein bruke metodar frå to hovudtypar for undersøking, nemleg kvantitative undersøkingar og kvalitative undersøkingar. Kvantitative metodar har den fordel at dei tek sikte på å forme informasjonen om til målbare einingar som gir oss moglegheiter til å gjere rekneoperasjonar, f.eks. å finne gjennomsnitt eller prosentar av ei større mengd. Kvalitative metodar tek i større grad sikte på å fange opp meiningar og opplevingar som ikkje let seg talfeste eller måle (Dalland, 2010, s. 84). Det er ikkje slik at ein må velje ein av metodane. Ein kan bruke både kvantitativ og kvalitative metodar til å setje lys på f.eks. ei problemstilling (Dalland, 2010, s. 87).

Ut frå problemstillinga mi ynskjer eg å sjå på samhandlinga mellom små barn og tilsette i barnehagen. Eg vil observere samhandlinga istadenfor at dei tilsette, gjennom intervju eller samtale, fortel om korleis dei opplever samhandlinga og korleis dei sjølv meiner dei samhandlar med barna. Dermed har

eg valt å bruke ein kvalitativ metode i undersøkinga mi. Den enklaste definisjonen på kvalitative data er at dette er data i form av ord, setningar og uttrykk. Det å samle inn kvalitative data høyrer med til ein induktiv tilnærming til datainnsamling. Undersøkaren forsøker å samle inn data så opent som mogleg og å legge så få føringar på det som skal undersøkjast, som over hovudet mogleg. Ein skal unngå å gå ut med ein klar oppfatning av kva ein leiter etter. Det kan føre til at ein berre får bekrefte det ein antar. Openheit gjer at kvalitative data eignar seg til å utforske. Ein går frå empiri til teori, noko som er idealet i det som blir kalla grunngiven teori. Dette går i korthet ut på at teoriar skal dannast ut frå det som blir observert (Jacobsen, 2013, s. 56). For å samle inn kvalitative data har eg valt å bruke observasjon og hermeneutikk som metode. Dette er fordi eg ynskjer å sjå på samhandlinga mellom små barn og tilsette når musikk oppstår i uformelle situasjonar i barnehagen, og ikkje kva dei tilsette sjølv seier om samhandlinga mellom små barn og vaksne i desse situasjonane. I drøftinga mi kjem eg til å analysere observasjonane og fortolke desse.

3.2 Observasjon

Når me nyttar oss av observasjon som metode, krev det ein skjerpning av sansane, og ikkje berre synssansen. Det er fordi me observerer med alle sansane våre. Dei fleste er flinkare til å samle inn data ved å spørje folk enn å observere. Nokon gongar kan ein overvurdere den informasjonen ein får ver å snakka med folk. Intervjuet eller samtalen gir oss ikkje alltid den informasjonen me er ute etter. Ein kan observere om eit barn er engsteleg eller lei seg, men det er ikkje sikkert me får svar om me spør barnet (Dalland, 2010, s 181-182).

Det å bruke observasjon som metode til å samle inn informasjon på inneber at undersøkjaren ser på kva menneske gjer i ulike situasjonar. Det å observere går ut på å sjå på kva menneske faktisk gjer, altså åtferd, og ikkje kva dei seier dei gjer (Jacobsen, 2013, s. 102). Gjennom alle praksisperiodane eg har hatt gjennom studiet har eg øvd meg på å observere. Observasjonane har vore viktige for gjennomføring av praksisoppgåver, men også grunnlag for eiga utvikling som observatør i praksisrapportar. For at informasjonen i observasjonane skal bli mest mogleg påliteleg, må ein observere lengst mogleg (Jacobsen, 2013, s. 105). Eg var i barnehagen rundt seks timar den dagen eg var ute og observerte. Dermed har eg fått observasjonar frå ulike kvardagssituasjonar i barnehagen. Sjølv om Jacobsen seier ein må observere lengst mogleg for at informasjonen skal bli mest mogleg påliteleg, meiner eg at dersom ein er inne i observatørrolla alt for lenge vil ein kunne gløyme hensikta med observasjonane. Om ein har fokus på noko konkret over lengre tid kan ein ende opp med å tolke situasjonar feil og dermed kanskje ikkje sjå kva som faktisk hender. Dermed vil ikkje informasjonen være like påliteleg som når ein fortel kva som faktisk hender, og då vil heller ikkje analysane av informasjonen i etterkant være påliteleg.

Det å være observatør er krevjande. Som eg tidlegare har nemnt, er det sansane våre som er verktøyet vårt, og med desse skal me følgje menneske og situasjonar, samstundes som me skal ta vare på det me

observerer. Det er gjennom våre egne sanser at inntrykka blir tekne inn og gjort om til data, og gjennom tolkinga vår tilfører me meining til dataa me samlar inn. Denne sanseprosessen og tolkingsprosessen kallast persepsjon. Persepsjon inneheld både sansing og tolking av sanseintrykk. Kven me er, og kva for nokre føresetnader me har, er avgjerande for kva data me får. Som observatørar er me avhengige av kvaliteten på sansane våre. Godt syn og høyrsel er avgjerande for kva data me får, og bakgrunnen og kunnskapane våre har verdi for vår evne til å tolke dataa (Dalland, 2010, s. 183).

I den deltakande observasjonen er du sjølv ein del av samanhengen. Du som vaksen er ein faktor som stimulerer og påverkar samspelet i gruppa. Med ei slik observatørrolle vil heile prosessen – avgrensing, registrering, tolking, tiltak og ny observasjon – gå inn i ein heilheit og bli ein del av heile samspelmønsteret ditt med barna. Deltakande observasjon er krevjande. Eit av måla er å få eit grunnlag til å sjå barnet sin kvardag slik barnet opplever den. Når ein går inn i leiken på barna sine premisser, vil rolleforventningane bli forandra. Barna må ha tillit til deg på ein annan måte enn når du er på avstand. Askland seier at ”Den voksne som leikepartner er noe annet for barna enn den voksne som tilrettelegger, regulator, entydig nomsetter eller premissleverandør” (Askland, 2011, 210-211).

3.2.1 Praksisforteljing

Eg har brukt praksisforteljingar som observasjonsmetode i mi undersøking. I følgje Birkeland (1998, s. 15) handlar praksisforteljingar om ”avgrensede situasjoner, der samspillet mellom deltakerene er framstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren. I følgje Fennefoss og Jansen skal praksisforteljinga ha sitt utgangspunkt i praksisfeltet, og den skal ha ein start, eit høgdepunkt og ein slutt. Praksisforteljinga skal også ha ein budskap, vere open, detaljrik og skildrande. (Fennefoss og Jansen, 2004, s 16). Praksisforteljingane har røter i det levande liv og er ein måte å gjengi delar av dette livet på. Dei byggjer på observasjonar, opplevingar og erfaringar frå yrkesfeltet. Det er ikkje slik at forteljingane er ei sann eller objektiv framstilling av verkelegheita. Det er ikkje verkelegheita som er skildra, men slik forteljaren, eller observatøren, opplev verkelegheita og skildrar den. Swandelowski (1991) skildrar dette som ein filtreringsprosess som handlar om vegen frå hending via erfaring til forteljing. Dette viser han ved å skilje mellom tre typar liv: Life as lived (det som faktisk henda), life as experienced (erfaringa), og life as told (forteljinga). Den opphavelige hendinga vert filtrert gjennom mange ledd som omarbeider innhaldet. Noko vert med vidare i prosessen, medan anna blir utelate. Det skjer heile tida ei utveljing og strukturering av stoffet. Dette skjer på bakgrunn av forståinga og verdiane til forteljaren. Kva ein vel å leggje vekt på å formidle, er også avhengig av kontekst og kultur. Det fører til at forteljinga i høg grad er farga av dei ytre forholda, ved å være bundne til blant anna tid, rom, situasjon, kultur og kjønn (Fennefoss og Jansen, 2004, s 17-18).

I følgje Askland skal praksisforteljinga blir sett på som ein reiskap til å vende blikket innover for refleksjon rundt egne reaksjonar og merksemd. Praksisforteljinga skal hjelpe til med å stoppe opp ved

opplevingar som på ulike måtar kan opplevast som skjelsjetjande, som set seg i kroppen, og som ein kjenner bør bli sett eit lys på ved hjelp av eigen skriftleg bearbeiding og gjennom diskusjon med andre eller rettleiing frå medstudentar, kollegaer eller lærarar (Askland, 2012, s. 191).

3.3 Hermeneutikk

Gilje og Grimen (1993) definerer hermeneutikk slik: hermeneutikk tyder fortolkingslære. Fortolking er eit forsøk på å gjere klart eller gi meining til det me studerer, som overfladisk kan framstå som uklart, kaotisk, uforståeleg eller sjølvmotseiande. Å fortolke er altså å finne fram til ein underliggjande meining, eller gjere klart det som står fram som uklart (Dalland, 2010, s. 55-56). Hermeneutikk handlar om å tolke og forstå grunnlaget for menneskeleg eksistens, og derfor er denne tilnærminga viktig for alle som skal arbeide med menneske. Menneske må sjåast som ei eining som er sett saman av fleire delar av opplevingar eller erfaringar gjennom eit livslaup. Det er denne måten å tenkje på som blir kalla hermeneutikk (Dalland, 2010, s. 56-57).

I følge Patel og Davidson (1999) finnast det ikkje eit bestemt utgangspunkt eller sluttspunkt for fortolkingsakta. Heilheit og del, subjekt og objekt, forskaren si førforståing, pendlinga mellom ulike perspektiv, alt dette utgjer ein heilskap som lev og blir utvikla. Det er dette som blir kalla *den hermeneutiske spiralen*. Spiralen symboliserer noko som aldri tek slutt, men som stadig blir utvida. Tekst, tolking, forståing, ny tolking og ny forståing er delar i ein heilskap som stadig veks og blir utvikla og er uttrykk for det menneskelege (Dalland, 2010, s. 58).

3.4 Pilotstudie

Når ein skal ut i praksisfeltet og gjere undersøkingar gjennomfører ein ofte eit pilotstudie i forkant for å sjå om metoden eller metodane ein skal nytte seg av vil kunne gi den informasjonen ein treng for å kunne svare på problemstillinga. For at eg skulle ha best mogleg utbytte av pilotstudiet mitt valde eg å observere i ein barnehage på noko same aldersgruppe som eg skulle observere til empirien min. Dermed gjennomførte eg pilotstudiet mitt i barnehagen eg var i praksis i på den tida piloten skulle gjennomførast. Barnehagen er ein 4-avdelingsbarnehage i ei bygd på Vestlandet. Eg var på storbarnsavdeling som bestod av barn som fylde 3 og 4 år i år, men dei fire yngste var endå ikkje fylt 3 år. Sidan oppgåva mi skulle omhandle dei yngste barna i barnehagen, valde eg å observere desse barna. Eg gjennomførte eit par løpande protokollar, og gjennomføringa av desse gjekk bra. Eg vart ikkje forstyrra i løpet av tida eg sat og noterte. Eg fekk også skrive ned fleire praksisforteljingar frå dei dagane eg gjennomførte observasjonar til pilotstudiet.

Sjølv om gjennomføringa av løpande protokollar gjekk bra i pilotstudiet, valde eg likevel å ikkje bruke dette som metode i denne oppgåva. Det er fordi det vart for utfordrande å gjennomføre løpande protokollar då eg var ute i barnehagen og observerte. Ved fleire høve vart eg forstyrra av barn som søkte kontakt medan eg sat og noterte. Eg erfarte at eg ikkje fekk notert ned alt som vart sagt og gjort i samspelet i løpet av den tida eg skulle notere. Dermed mangla det informasjon, og dermed vart ikkje

observasjonane like pålitelege. Ein skal heile tida ha eit opent blikk, og dermed erfarte eg her at eg fekk mykje meir og meir korrekt informasjon når eg skreiv ned praksisforteljingar.

3.5 Feilkjelde

Ved ein observasjon kan det være enkelt å bli distraherert og ikkje oppfatte det essensielle i situasjonane ein observerer. Det å finne dei rette orda for å skildre det me ha sett kan være vanskeleg. Det er ei utfordrande og vanskeleg oppgåve å observere og samstundes skulle skrive. Det er heller ikkje enklare å skrive i etterkant. Sjølv om me set oss ned like etter ein observasjonsperiode, kan viktig informasjon bli gløymd. Dess klarare me har for oss kva me ser etter, dess enklare er det å halde på konsentrasjonen om det som er vesentleg for oss (Dalland, 2010, s. 97). Det at dei vaksne og tre av barna kjenner meg frå før er ei feilkjelde som kan påverke resultatet på same måte som at dei vaksne vart informert om kva eg skulle observere i forkant av besøket mitt. Eg har kjennskap til personalet gjennom tidlegare praksisperiode, men eg har erfart at dei ikkje endrar åtferd om dei veit dei blir observerte.

3.6 Etiske omsyn

Ei undersøking inneber som regel at me bryt inn i privat sfæren til enkeltindivid. Dette kan i enkelte tilfelle stille oss overfor etiske dilemma, nemleg det at me i ynskje om å kartlegge noko som kan kome i skade for å krenke nokon av dei me undersøker. I ei undersøking på andre menneske er nokre grunnleggjande krav som bør forsøkast å bli tilfredstilte; informert samtykkje, krav til privatliv og krav til å bli gjengjiven korrekt (Jacobsen, 2013, s 31). Det er ikkje barna sjølve som har gitt samtykke til at eg har kunne observert dei, det er foreldra som har tatt denne avgjersla og gitt samtykke. Sidan dei små barna ikkje har avgjort dette sjølv, tykkjer det er endå viktigare å ta omsyn til privatlivet til barna og passe på at det eg observerer blir fortalt korrekt i praksisforteljingane. Dette er nettopp fordi barna ikkje har sjans til å snakke for seg sjølv. I Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen står det ”eit etisk perspektiv må leggjast til grunn når ein dokumenterer leik, læring og arbeid. Både barn og foreldre kan reagere dersom for mykje av det barna seier og gjer, blir observert og vurdert skriftleg” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55). Barna vart ikkje fortalt at eg skulle observere dei, men at eg skulle være på avdelinga med dei heile dagen.

Eg tok direkte kontakt med styrar i barnehagen eg gjennomførte observasjonane mine. Styrar tok informasjonen vidare til den aktuelle avdelinga og den pedagogiske leiaren avgjorde om eg kunne gjennomføre observasjon på avdelinga eller ikkje. I samtykkeskjemaet mitt gav eg både personalet og foreldra til barna fridom til å velje om dei ynskja å være deltakarar i observasjonane mine.

I god tid før eg skulle gjennomføre observasjonane reiste eg ut i barnehagen og delte ut samtykkeskjema til barna og dei tilsette. Samtykkeskjemaet inneheldt informasjon om oppgåva mi og kva eg skulle observere i barnehagen. Eg valde å besøke barnehagen i forkant for at barna skulle få sjå

meg før eg kom for å observere. Dette gjorde eg for at barna skulle få moglegheit til å helse på meg og dermed kanskje ikkje bli sjenert og usikre når eg skulle være på avdelinga og observere ein heil dag. Eg reiste også innom barnehagen for å samle inn alle skjema for å ha full kontroll på kven som hadde levert, slik at dei som ikkje hadde levert kunne få ei lita påminning.

4.0 Empiri

4.1 Val av informantar/barnehage

Eg har vore i kontakt med tre barnehagar, men eg fekk avslag frå to av dei. Barnehagen eg har vore i og observert er ein 4-avdelingsbarnehage i ei bygd på Vestlandet, og består av ca. 70 barn og 20 tilsette fordelt på to småbarnsavdelingar og to storbarnsavdelingar. Avdelinga eg observerte på består av ca. 13 barn i alderen 2-3år og ca. 6 vaksne. Dette er ein barnehage eg har kjennskap til frå tidlegare, då dette er ein barnehage eg sjølv har hatt praksis i. Det at eg har kjennskap til denne barnehagen frå før, gjorde at eg allereie hadde eit lite bilete av korleis dei vaksne samhandlar med barna i når musikk oppstår i uformelle situasjonar. Eg har tidlegare observert eit breitt spekter av måtar å samhandle med barna på, og eg har tidlegare observert ulike måtar å gå inn i desse aktivitetande på. Dermed forventa eg at eg kom til å observere mykje av det same som eg har sett tidlegare. Då eg kom i kontakt med barnehagen, viste det seg at noko av personalet i barnehagen hadde bytt avdelingar, og dermed observerte eg ikkje akkurat dei same tilsette som eg har observert tidlegare.

Eg valde likevel å bruke denne som informant til oppgåva mi, og det er fordi eg, som tidlegare nemnt, har erfaring med at personalgruppa ikkje endrar om åtferd dei veit dei blir observert. Dette er erfaringar eg har fått gjennom observasjon som eg har gjennomført i barnehagen tidlegare. Eg har totalt samla sju praksisforteljingar i observasjonsbarnehagen, i tillegg til 4 praksisforteljingar frå pilotstudiet. I denne oppgåva har eg valt å presentere eit utval av desse. Eg har valt ut tre praksisforteljingar frå observasjonsbarnehagen, og sidan pilotstudiet gjekk så bra har eg også valt å ta med ei praksisforteljing frå denne. Det som ligg til grunnlag for dette utvalet er at eg her vil presentere praksisforteljingar frå eit breitt spekter. Innhaldet i desse praksisforteljingane er noko ulikt, og derfor har eg valt bort praksisforteljingar som har mykje det same innhaldet som eg allereie presenterer her.

4.2 Observasjonar

Eksempel 1: Alida (3år) sit ved bordet og teiknar med Elise som sit på fanget til Kari (barne- og ungdomsarbeidar) på andre sida av bordet. Ronja (vikar) sit rett ved sida av Alida. Alida fargelegg ein teikning av karakterane i Disney-animasjonen Frost. Plutseleg byrjar Alida å synge. Ho syng om kva delar av teikninga ho fargelegg, ho syng kva for nokre karakterar ho fargelegg, og ho syng om kva farge ho brukar. Etter kvar som ho byter fargeblyant, syng ho om dette. Dei vaksne som sit rundt bordet med Alida er opptekne med å sjå på nokon av dei andre barna som leikar på golvet. Alida ser opp frå arket sitt innimellom, og då rettar ho blikket sitt mot dei to vaksne som sit rundt bordet saman

med ho, utan å få augekontakt med dei. Silje (pedagogisk leiar) står bak Kari og høyrer på Alida som sit og syng. Ho står og smiler mot Alida og høyrer godt etter. Ho prøver å få blikkontakt med Ronja, men Ronja sit og ser ned på golvet. Alida mistar ein fargeblyant på golvet, og i det den treff golvet, sluttar Alida å synge. Ronja bøyer seg ned på golvet og plukkar opp fargeblyanten og legg den midt oppå arket til Alida før ho ser på andre barna igjen. Alida fortset med å fargelegge, utan å synge.

Eksempel 2 (pilotstudiet): Det er lunsj, og eg sit med bordet saman med 5 barn. Eg hjelper Sigurd med å smørje på skiva hans. Morten (3år, 5mnd) og Matilde (4år) sit og snakkar om traktorar og hestar. Medan Matilde fortel om hestane sine, byrjar Morten å synge. ”Det var ein familie på fem, som skulle ut og skaffe seg et hjem”. Eg ber Morten om å vere stille fordi han forstyrrar dei andre, og fordi me ikkje har lov å synge når me et. Morten høyrer ikkje etter, og fortset endå høgare. Hanna, som sit ved det andre bordet, har veldig dårleg hørsel og brukar dermed høyreapparat. Den høge songen til Morten fører til at Hanna går bort til Morten og fortel at dersom han ikkje sluttar å synge, må ho gå frå avdelinga. Dette er fordi at ho får hovudverk dersom det er mykje støy og høge lydar på avdelinga. Morten blir stille og Hanna set seg tilbake på plassen sin. Eg er no ferdig med å hjelpe å smørje på skiva til både Sigurd og Thea (3år) Morten set i gang igjen, like høgt som tidlegare. ”Det var ein familie på fem, som skulle ut og skaffe seg et hjem. Og det var pinnsvin far og det var pinnsvin mor og det var Pia, Putt og Pelle”. Eg smiler til Morten medan eg seier at dersom han klarar å vere stille og la være å synge resten av måltidet, skal eg vere med han å synge så mykje han vil når me kjem ut. Morten ser spørjande på meg og seier roleg ”lovar du det?”. Eg smiler fortsatt medan eg svarar ”sjølvklart lovar eg det!”. Resten av måltidet sit Morten roleg og et maten sin utan å forstyrre dei andre ved bordet. Når me har fått på oss utekledda og alle er komne ut, kjem Morten springande mot meg og skrik ”kan me syngja no?”

Eksempel 3: Eit barn står midt i opphaldsrommet på avdelinga. Ho held ein stor legokloss i den eine handa, og ein gamal hustelefon i den andre. Det er ryddetid, og Randi går rundt på avdelinga og ryddar leiker. Barnet byrjar å nynne på ulike korte melodiar. Randi går forbi barnet som nynnar, og gjentek den same melodien som barnet akkurat nynna. Barnet ser på Randi, smiler og nynnar vidare på neste melodi. Randi smiler i det ho ryddar vidare. Randi går forbi barnet igjen, og igjen gjentek ho melodien barnet nynnar. Dette gjer Randi kvar gong ho passerer barnet, heilt til heile avdelinga er rydda. No går ho bort til barnet og hjelper ho med å rydde dei siste tinga, og forklarar at det er frukt. Barnet legg klossen og telefonen på plass, og går og set seg på stolen sin ved bordet.

Eksempel 4: Barna har ete frukt, og sit ved borda og ventar på at dei skal byte bleie og kle på før dei går ut. Det sit ein vaksen ved kvart av dei to borda, medan dei andre vaksne hentar eit og eit barn og byter bleie og kler på dei. Mia (3år, 4mnd) knaskar på ein eplebit og plutselig syng ho «æ æ æ, æ æ æ, babyane på bussen seie æ æ æ», og fortset «bla bla bla, bla bla, bla, pappaene på bussen seie bla bla bla». Nokon av dei andre barna ser på Mia, medan nokon fortset med sitt og et på fruktbitane sine.

Ronja som sit ved bordet er mest oppteken av dei barna som blir henta for bleieskift. Innimellom ser ho på Mia som fortset å synge om igjen og om igjen det same. Petter (3 år) blir med Mia, og så syng dei om igjen og om igjen den same teksten, «babyane på bussen seie æ æ æ, æ æ æ, æ æ æ. Babyane på bussen seie æ æ æ, gjennom heile bye» heilt til Mia blir henta inn på badet. Då sluttar både Mia og Petter å synge.

5.0 Drøfting

I den første praksisforteljinga møter me Alida. Medan Alida sit og fargelegg teikninga med motivet frå Disney-animasjonen Frost, syng kva ho gjer. Ho lagar teksten etter kvart som ho byter fargeblyant og etter kvart som ho fargelegg andre deler av teikninga. Dette er eit tydeleg eksempel på at barn syng om det dei gjer. Songen til Alida fungerer som uttrykk for handlinga hennar. Songen kjem også utan oppmoding frå ein vaksen (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s. 104). Songen til Alida kan karakteriserast som ein evigheitssong. Ho syng det ho gjer, og ho er både komponist og tekstforfattar. Alida brukar nok sine eigne musikkerfaringar i denne aktiviteten, og det er nok avgjerande for at eg får inntrykk av at Alida føler seg trygg i den spontane songen sin (Berre, 2000, s 98-99).

Ved bordet sit også to vaksne, Kari som er barne- og ungdomsarbeidar og Ronja som er vikar. Kari er oppteken med Elise som akkurat er teken ut av senga etter å ha sove. Blikket til Elise vekslar mellom Alida og dei andre barna som leikar på golvet. Utanom dette, sit Elise heilt i ro på fanget til Kari, og gjer ikkje noko meir ut av seg. Ronja, som er vikar, sit rett ved sida av Alida på ein justerbar krakk som står på hjul. Ho sit vendt mot dei andre barna som leikar på golvet, og gir ikkje uttrykk for at ho er interessert i det Alida held på med. Silje, som er avdelingsleiar, står rett bak Kari, og dermed rett mot Alida, er derimot lydhøyr overfor Alida. Sjølv om ho ikkje aktivt går inn i samspel med Alida, høyrer ho godt etter og står og ser på Alida. Ho prøver å få augekontakt med Ronja, og kanskje dette var for å prøve å få Ronja merksam på aktiviteten til Alida, og dermed gi Ronja moglegheit til å aktivt gå inn i samspel med Alida. Dermed kunne Ronja gått inn i Alida si livsverd med engasjement og forståing, møtt Alida si interesse og dermed vore ein anerkjennande vaksen (Johansson, 2013, s 26).

Ikkje ein gong når Alida sjølv ser opp frå arket og ser på dei vaksne er det mogleg for Alida å få ei bekrefting på det ho gjer. Kanskje denne augekontakten hadde gjort Alida tryggare i situasjonen, og kanskje ho dermed hadde fortsett med den musiske aktiviteten når ho mistar ein fargeblyant på golvet. Det som skjer er at Ronja, som plukkar opp fargeblyanten frå golvet, legg den midt oppå arket som Alida fortsat sit og fargelegg. Dermed stopper fargelegginga til Alida opp i nokre sekund før ho set i gang att. Dette gjer ho ikkje med songen. Den stoppar heilt opp. Denne situasjonen er ikkje med på å skape eit musikalsk stimulerande miljø i barnehagen, då ingen møter Alida i ein spontan musikalsk dialog.

I eksempel nummer to, møter me Morten. Morten er ein gut som syng med matbordet. Morten syng så høgt at han skapar utfordring for ei av dei vaksne i tillegg til å skape uro blant barna. Eg sit med bordet saman med Morten og fire andre barn. Eg hjelper Sigurd (2 år, 11 mnd) med å smørje pålegg på skiva si. Matilde og Morten klarar å spørje pålegg på skivene sine sjølve, og medan dei gjer dette, snakkar dei om traktorar og hestar. Matilde har fleire hestar heime og fortel om desse. Midt i samtalen byrjar Morten å syngje på ein song dei ofte syng i samlingsstundene. Lydnivået på songen til Morten er kraftigare enn når han sat og snakka med Matilde. Dei andre barna med bordet byrjar å snakka høgare og høgare for å få kontakt med meg medan eg hjelper dei yngste med pålegget. Eg ber roleg Morten om å være stille, og forklarar han at han forstyrrar dei andre med bordet, og fordi eg har fått beskjed av personalet om at barna ikkje har lov å syngje med bordet når dei et. Morten høyrer ikkje etter, og fortset dermed på songen sin, litt høgare denne gongen. Hanna (spesial pedagog), som sit ved det andre bordet har er nesten døv på det eine øyret, og brukar derfor høyreapparat. Ho går bort til Morten og fortel at ho dersom han ikkje roar ned stemma, så må ho gå frå avdelinga fordi ho får så vondt i hovudet av høge lydar og støy. Morten bli no stille, og et litt av skiva si. Eg har no fått hjulpet både Sigurd og Thea med å smørje på skivene deira. Morten set i gang igjen å syngje, like høgt som tidlegare. Eg smiler til Morten medan eg seier at dersom han klarar å være roleg resten av måltidet, skal eg være med han å syngje så mykje han vil når me kjem ut etter mat. Morten ser spørjande på meg og spør meg roleg om eg lovar det. Eg smiler like breitt som før, og bekreftar at eg skal være med å syngje når me kjem ut. Resten av måltidet sit Morten roleg og et maten sin utan å forstyrre nokon av dei andre barna.

Her prøver er å møte Morten som eit individ med eigne tankar, meiningar og intensjonar. Istadenfor å berre be Morten om å være stille, forklarar eg har kvifor. Eg regulerer åtferda hans ut frå dei kulturelle normene og reglane dei har i barnehagen (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s. 101). Det kan ha seg slik at Morten tykte det var keisamt å sitje med bordet, og dermed tok fram sine kreative evner og sprengjer grenser for tillært stoff (Sæther i Sæther og Angelo 2014, s. 101). Morten opplevde kanskje meg som ein avvisande vaksen der og då, i og med at eg ville at han skulle roe seg ned, men på den andre sida trur eg Morten sat att med ei positiv kjensle etter det heile, då eg sa eg skulle syngje med han ute etter mat, og faktisk heldt det eg hadde lova. Som deltakande vaksen er det viktig at barna har tillit til deg som vaksen, og eg trur eg klarte å gi Morten endå meir tillit til meg som student i barnehagen, og eg trur han sat att med gode musikkopplevingar.

I neste eksempel møte me Lise (2år) som står midt i opphaldsrommet på avdelinga. I den eine handa held ho ein stor legokloss, og i den andre held ho ein gamal hustelefon. Det er ryddetid, og Randi (pedagog) går rundt på avdelinga og plukkar opp leiker som ligg strødd rundt omkring. Lise byrjar plutseleg å nynne på ein melodi. Eg har ikkje høyrte denne melodien eller noko som liknar, så kanskje dette er ein melodi Lise sjølv har laga, eller lagar i denne augeblinken. Randi gå forbi Lise, og i det ho passerer det nynnande barnet gjentek ho melodien til Lise medan ho ser på ho og smiler. Lise blir

stående og smile, medan Randi ryddar vidare. Neste gong Randi går forbi skjer det same, men denne gongen nynnar Lise på ein ny melodi. Kvar gong Randi går forbi Lise, smiler ho og nynnar melodien Lise akkurat nynna på sjølv. Heile avdelinga er no rydda. Randi går bort til Lise og hjelper ho med å rydde legoklossen og hustelefonen, medan ho forklarar at alle barna no skal setje seg ved borda fordi det er fruktstund. Lise legg klossen og telefonen der det høyrer til, og går roleg og set seg på stolen sin.

Her leiker Lise med stemma si og Randi nynnar på melodiane til Lise. Dette er eit utmerka utgangspunkt for ”den gode samtalen” som Berre skriv om. Randi hermar rett og slett etter barnet, og Lise svarar Randi ved å nynne nye melodiar. Lise fører ordet og er forsongar, medan Randi fungerer som ein spegel og gi ei viktig stadfesting til Lise (Berre, 2000, s 121).

I det siste eksempelet har barna på avdelinga ete frukt. Dei sit ved borda og ventar på at dei skal byte bleie og få hjelp til å kle på før dei får gå ut. Det sit ein vaksen ved kvart av dei to borda, medan dei andre vaksne hentar eit og eit barn inn på badet og byter bleie og hjelper med påkledning. Mia sit og knaskar på ein eplebit og plutseleg syng ho ”æ æ æ, æ æ æ, babyane på bussen seie æ æ æ”, og fortset ”bla bla bla, bla bla bla, pappaene på bussen seie bla bla bla”. Nokon av dei andre barna sit berre og ser på Mia, medan noko fortset å halde fokuset på fruktbitane sine og knaskar vidare på dei. Ronja sit ved bordet, og det er tydeleg at ho er mest oppteken med dei barna som blir henta inn på badet for bleieskift. Innimellom ser ho på Mia som fortset å synge om og om att på den same teksten. No er Petter plutseleg med i songen til Mia, og saman syng dei om att og att den same teksten, ”babyane på bussen seie æ æ æ, æ æ æ, æ æ æ. Babyane på bussen seie æ æ æ, gjennom heile byen” heilt til Mia blir henta inn på badet. Då sluttar både Petter og Mia å synge.

Denne situasjonen hadde igjen vore ein flott moglegheit for Ronja å gå inn i eit aktivt samspel med bara, og vore ein anerkjennande vaksen for barna sine spontane uttrykk. Som Sæther seier er det me ser avhengig av kva for nokre ”briller” me har på oss. Den vaksne kunne her stimulert til meir aktivitet, og til og med gått inn i spontane improvisasjonar med Mia og Petter, og kanskje også fått med nokon av dei andre barna på aktiviteten (Sæther i Sæther og Angelo, 2014, s. 104).

6.0 Avslutning

Før eg starta prosessen med denne oppgåva hadde eg tankar om små barn sine spontane musikkaktivitetar, basert på eigne opplevingar, erfaringar gjennom praksis og kunnskap eg har tileigna meg gjennom studiet gjennom både praktisk undervisning og førelesingar. Gjennom observasjonane eg har gjennomført og prosessen med å sjå informasjonen i samheng med teori har eg lært endå meir om barn sine spontane musiske aktivitetar. Eg er blitt endå meir bevisst på korleis dei vaksne på ei avdeling med små barn kan ha ulike roller i samhandlinga med barna. Eg er blitt endå meir bevisst på kor viktig det er å observere og sjå barna som enkeltindivid og gå inn i barn si livsverd som aktive

deltakrar. Og eg er blitt endå meir bevisst på korleis eg sjølv vil være ein vaksne for barna i spontane musikalske aktivitetar. Eg ynskjer å være ein leikande vaken som barna kan støtte seg på, men som også kan bidra til at barna lærer seg kva for nokre kontekstar det er heilt greitt å utfolde dei kreative skaparevne sine, og kva kontekstar ein må prøve å ikkje utfolde den kreative skaparevna si i like stor grad, ut frå kulturelle normer.

Etter å ha jobbe med dette materialet i lang tid, har eg no opparbeida meg nokre tankar eg tykkjer det hadde vore spanande å utforske endå nærare. Er det avgjerande kva for ein yrkestittel dei vaksne på avdelinga har, eller er det slik at pedagogane har andre måtar å anerkjenne og bidra til utvikling av den musikalske atmosfæren på avdelinga enn resten av personalgruppa? Eller er det slik at personalet som har lang erfaring med arbeid med små barn har enklare for å anerkjenne barna sine kreative skaparevner, enn personale med mindre erfaringar, uavhengig av yrkestittel.

Eg ynskjer å ta med meg kunnskapane og erfaringane eg har opparbeida meg gjennom, denne oppgåva, ut i arbeidslivet når eg sjølv eg ferdig utdanna. Desse kunnskapane og erfaringane kan være med på å vidareutvikle barnehagen som lærande organisasjon og endre praksis i barnehagen. Dette kan ein arbeide med gjennom for eksempel eit utviklingsarbeid. Her kan ein ha fokus på dei vaksne sine samspel med barna, og utvikle desse. Eg kan også som komande barnehagelærer ta med meg denne kunnskapen og erfaringane inn i arbeidet med personalleiing.

Gjennom heile studiet har eg stadig tileigna meg nye kunnskapar og erfaringar, og desse går inn i en evig spiral som kan illustrere eiga læring og utvikling. Etter arbeidet med denne oppgåva har denne læringsspiralen bitt lengre og lengre, og den stoppar ikkje å vekse no. Dette er starten på noko som vil være til god nytte når eg no snart er ferdig utdanna.

7.0 Litteraturliste

- Askland, L. (2012). *Kontakt med barn: Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Berre, Å. (2000). *Musikk med de minste*. Oslo. Pedagogisk Forum
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum
- Bjørkvold, J. R., (2011). *Det musiske menneske*. Oslo:Freidig Forlag
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fennefoss, A. T. og Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Jacobsen, D. I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammerplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Bergen: Kunnskapsdepartementet
- Marsh, K og Young, S. (2009). Musikal play. I McPherson, G. E., *The child as musician: a handbook of musical development*. (s. 289-310). New York: Oxford University Press Inc.
- Mjelde, A. A. (2005). *Toneskrinet – del 1 og 2*. Henta 10.12.2015, frå http://www.sf.fylkesbibl.no/skulesekken/arkiv/arkiv_musikk/musikk0304.htm#Toneskrinet
- Sundin, B. (1995). *Barns musikalska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning AB
- Sæther, M. (2014). Det skapende barnet. I Sæther, M. og Angelo, E., *Barnet og musikken: innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vist, T. (2013). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden – Om små barns forhold til musikk. I Haugen, S., Løkken, G. Og Røthle, M. (red). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 85-101). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Wolf, K. D. (2015). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Unitversitetsforlaget

8.0 Vedlegg

8.1 Samtykke for observasjon til bachelor

Hei!

Mitt namn er Annlaug Måkestad Børve og eg studerer barnehagelærer ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling Sogndal.

Eg er 3. årsstudent, og er i gang med å skrive bachelor. Temaet mitt er musikk i barnehagen, der eg har valt å fokusere på samhandlinga mellom små barn og vaksne i spontanmusikk. I forbindelse med denne oppgåva skal eg ut i barnehagar og skaffe meg empiri/kunnskap. For å få til dette har eg valt å bruke ein kvalitativ metode, der eg skal observere. Eg vil derfor gjennomføre observasjonar på xxx i xxx Barnehage. Alle barn og vaksne som blir observert vil vere anonyme, og ingen vil kunne gjenkjenne barna eller dei vaksne. Det einaste eg kjem til å nemne i bacheloroppgåva mi er alderen på barna.

Når bacheloroppgåva er levert 4. januar 2016, vil alle observasjonar bli makulert.

For at barnet ditt/dykkar kan være med i observasjonane i bacheloroppgåva mi, treng eg samtykke frå deg/dykk.

Dersom du/de lurer på noko eller har spørsmål om prosjektet mitt, kan eg kontaktast på tlf: xxxxxxxx eller e-post: xxxxxxx@hotmail.com

Min veileidar under bachelorprosjektet er Lena Skjerdal.

Mvh
Annlaug Måkestad Børve

Eg gir samtykke til at observasjonar av barnet mitt/vårt kan være med i bacheloroppgåva.

Eg gir ikkje samtykke til at observasjonar av mitt/vårt barn kan være med i bacheloroppgåva.

Dato: _____

Namn på barnet: _____

Underskrift foreldre/føresett: _____

8.2 Samtykke for observasjon til bachelor

Hei!

Mitt namn er Annlaug Måkestad Børve og eg studerer barnehagelærer ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling Sogndal.

Eg er 3. årsstudent, og er i gang med å skrive bachelor. Temaet mitt er musikk i barnehagen, der eg har valt å fokusere på samhandlinga mellom små barn og vaksne i spontanmusikk. I forbindelse med denne oppgåva skal eg ut i barnehagar og skaffe meg empiri/kunnskap. For å få til dette har eg valt å bruke ein kvalitativ metode, der eg skal observere. Eg vil derfor gjennomføre observasjonar på xxx i xxx Barnehage. Alle barn og vaksne som blir observert vil være anonyme, og ingen vil kunne gjenkjenne barna eller dei vaksne. Det einaste eg kjem til å nemne i bacheloroppgåva mi er alderen på barna, og yrkestittel på dei tilsette.

Når bacheloroppgåva er levert 4. januar 2016, vil alle observasjonar bli makulert.

Eg må ha samtykke av deg for at eg kan bruke observasjonar av deg i bacheloroppgåva mi.

Dersom du lurer på noko eller har spørsmål om prosjektet mitt, kan eg kontaktast på tlf: xxxxxxxx eller e-post: xxxxxxx@hotmail.com

Min veileidar under bachelorprosjektet er Lena Skjerdal.

Mvh
Annlaug Måkestad Børve

Eg gir samtykke til at observasjonar av meg kan brukast i bacheloroppgåva.

Eg gir ikkje samtykke til at observasjonar av meg kan brukast i bacheloroppgåva.

Dato: _____

Namn: _____

Yrkestittel: _____

Underskrift: _____