



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	18-09-2019 09:00	Termin:	2019 HØST1
Sluttdato:	01-10-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2019 HØST1 stord		
Intern sensor:	Ingrid Arnesen Råheim Grønsdal		

Deltaker

Navn:	Georgeta Alexandra Sørdal Simion
Kandidatnr.:	201
HVL-id:	120870@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	"Det er lenge til jeg skal gå ut!": En kausstudie av barnehagebarn i 4- 5 års alderen i musicking aktivitet med rytmeinstrumenter på egne premisser		
Antall ord *:	36904		
Navn på veileder *:	Professor Kari Mette Holdhus		
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei



MASTEROPPGAVE

«Det er lenge til jeg skal gå ut!» En kasusstudie av barnehagebarn i 4- 5 års alderen i musicking aktiviteter på egne premisser.

“It will not go outside until later!” A case study of kindergarten children aged 4- 5 years interacting with rhythm instruments on their own premises

Georgeta Alexandra Sørdal Simion

Kandidatnr. 201

Høgskulen på Vestlandet campus Stord

Master i kreative fag og læreprosesser. Profil: Den estetiske barnehagen.

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett. Institutt for kunstfag.

Veileder professor Kari Mette Holdhus

Innlevering 29. september. 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

29.09.2019

«DET ER LENGE TIL JEG SKAL GÅ UT!»

En kasusstudie av barnehagebarn i 4- 5 års alderen i aktivitet med rytmeinstrumenter på egne premisser.



Figur 1: Didrik og Anja i tilrettelagt aktivitet med rytmeinstrumenter på barns egne premisser i en barnehage. Bildet er et klipp fra videoopptaket den 22. 03.2018 og datastilisert.

Georgeta Alexandra Sjørdal Simion
HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Sammendrag

Masteroppgaven «*Det er lenge til jeg skal gå ut!*»: *En kasusstudie av barnehagebarn i 4- 5 års alderen i aktivitet med rytmeinstrumenter på egne premisser* fokuserer på barns erfaringer når de i tilrettelagte aktiviteter får interagere med rytmeinstrumentene på egne premisser.

Studien er preget av fenomenologisk, hermeneutisk og sosiokulturell tilnærming. Den baserer seg på observasjon med videoopptak som støtte og analyse av fenomener som oppstår i barns aktivitet med rytmeinstrumenter gjennom (re)konstruksjon av observasjoner, samt tolkninger av både observasjoner og resultater. Deltakere i studien er, i tillegg til forskeren som observatør og tilrettelegger av aktiviteten, en gruppe på ni barnehagebarn i fire-femårsalderen, en pedagogisk leder med interesse for musikk og en barnehageassistent. Studiens intensjon er å gi større innsikt i barnehagebarnas uformelle læringsaktivitet med rytmeinstrumenter og argumenterer for musikkaktiviteter med rytmeinstrumenter som kulturelle redskaper på barns egne premisser og som en viktig del av musikkaktivitetene i barnehagen.

Barnehagene i Norge legger gjennomgående stor vekt på barns medvirkning, noe som også er angitt i rammeplanen for barnehagen. Samtidig synes det å være stort behov for å ansette barnehagelærere med, det som Kulset (2017) kaller for musikalisk trygghet og kapital. Med dette som grunnlag har denne studien, gjennom et sosiokulturelt perspektiv, en ambisiøs intensjon om å bidra med argumenter for en barnehagepraksis med jevnlig musikkaktiviteter der barn også kan interagere med rytmeinstrumenter på egne premisser.

Resultatene er analysert ved hjelp av Charmaz og Bryans (2010) konstruktivistiske Grounded Theory og presenteres gjennom barne-typer, dette betyr at grupper av barn konstrueres ut fra en typologisk strategi.

Med utgangspunkt i Small (1998) sin teori om konseptet musicking, og Fredens og Fredens (1992) sin forståelse av musikalisk utvikling, har jeg studert barns handlinger og holdninger når de spiller på rytmeinstrumenter i en kontekst der de ikke ledes av voksne. Jeg identifiserte tre typer barn: drivere, utforskere og observatører. Jeg fant også tre kjennetegn på barns aktivitet med rytmeinstrumenter på egne premisser. Disse har jeg kalt for jakt, utforskning og utfoldelse/ meningsskaping.

Abstract

The Master's Thesis "*I will not go outside until later!*" A case study of kindergarten children aged 4- 5 years interacting with rhythm instruments on their own premises, focuses on the children's experiences with rhythm instruments during the interaction.

The study is characterized by phenomenological, hermeneutic and sociocultural approaches. It is based on observation with video recordings as supportive material, analysis of phenomena that arise in children's activity with rhythm instruments through (re-) constructing observations, and interpretations of both observations and results. Participants in the study are, in addition to the researcher as an observer and facilitator of the activity, a group of nine kindergarten children aged four to five years, an Educational Supervisor who is interested in music and an assistant. The study's intention is to provide greater insight into the pre-school children's informal learning activity with rhythm instruments and aims to argue for/address the need for music activities with rhythm instruments as cultural tools on children's own premises and as an important part of music activities in kindergartens.

Kindergartens in Norway attach great importance to children's participation, which is also specified in the Framework plan for kindergartens. At the same time, there may be a need to hire kindergarten teachers, which Kulset (2017) calls for musical security and capital. With this as the basics, this study has, through a socio-cultural perspective, and ambitious intention to help with arguments for a kindergarten practice with regular music activities, which the children can also interact with rhythm instruments on their (its) own terms.

The results are analysed using Charmaz and Bryman's (2010) constructivist Grounded Theory and presented through child types, which means that groups of children are constructed based on typological strategy.

Through Small's (1998) glasses on the concept of *musicking*, and Fredens and Fredens's (1992) understanding of children's musical development, I have studied children's actions and attitudes when playing rhythm instruments in a context where they are not led by adults. I identified three types of children: drivers, explorers and observers. I also found three characteristics of children's activity with rhythm instruments on their own terms. These I have called for hunting, exploration and expression / meaning - making.

Forord

Min reise som masterstudent er ved veis ende og jeg er takknemlig for å ha fått være med og oppleve en lærerik og spennende prosess. Jeg setter stor pris på de faglige diskusjoner, det faglige miljøet og de forskjellige perspektiver jeg har blitt kjent med gjennom undervisningen ved Høgskolen på Vestlandet. En spesiell takk til mine veiledere underveis Vigdis Vangsnes, Åsmund Espedal og Tine Wiik og ikke minst professor Kari Mette Holdhus, som har vært min veileder i siste fase av arbeidet.

Jeg vil takke personalet i barnehagen som har vist interesse for studien min. Hjertelig takk til barnegruppen og deres foreldre som gjennom sin aksept har gjort det mulig å gjennomføre mitt musikkprosjekt og bidratt til min personlig og faglig utvikling. Her må jeg takke Karmøy Kulturskole for muligheten til å låne deres rytmeinstrumenter i min studie.

Takk til deg Bjart Erling Grutle og Kari Troland for språkvask!

Den store takknemligheten har jeg for min kjære mann Geir Simion SørDAL, som utallig mange ganger har lest gjennom mine skriftlige innleveringer gjennom årene, for de gangene han har stått for middagen i huset, for å ha satt en hånd på skuldra i tegn for aksept og støtte.

Jeg takker også min mor og far som har hatt tro på meg og vist interesse for min fremgang.

Takk også til dere lesere. Jeg håper å ha gitt dere et innspill og noen argument for å bruke rytmeinstrumenter i musikkaktiviteter med barn i barnehagealder på deres egne premisser, enten dette skal finne sted i barnehage, kulturskole eller på hjemmebane.

Torvastad, 22.09.2019, Georgeta Alexandra SørDAL Simion (Adina)

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
F o r o r d	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for mitt valg av forskningsfelt	7
1.2 Problemstilling.....	12
1.3 Rammeplaner	14
1.4 Forskerens blikk og dets hensikt	16
1.5 Oppsummering av kapittel 1	17
2.0 Teoretisk og metodisk tilnærming	17
2.1 Vitenskapelig teoretisk inspirasjon	17
2.1.1 Fenomenologisk perspektiv	18
2.1.2 Hermeneutisk perspektiv	21
2.1.3 Konstruktivistisk perspektiv	24
2.2 Pedagogisk teori i oppgaven med fokus på rytmeinstrumenter.....	26
2.2.1 Sosiokulturelt perspektiv.....	26
Mediering	27
Appropriering	27
Proksimal læringssone.....	28
Læring gjennom deltakelse	28
En multimodal læring	29
2.2.2 Musikkpedagogisk teori i oppgaven.....	29
Musicking.....	30
Å gjøre musikken tilgjengelig for alle	31
2.3 Oppsummering av kapittel 2	33
3.0 Metode, forskningsdesign og dataanalyse.....	33
3.1 Metodisk tilnærming – en kvalitativ metode	33
3.1.1 Kasusstudien.....	34
3.1.2 The Grounded Theory	35
3.2 Forskningsdesign	37
3.2.1 NSD - Godkjenning	37
3.2.2 Opprinnelig plan, forandringer underveis og innhenting av empiri.....	38
3.2.3 Valg av de involverte i prosjektet.....	40
3.2.4 Fysiske rammer – rom, tid, sted.....	40
3.2.5 Rytmeinstrumenter	41

3.2.5 Barnehagens hverdagspraktikk	43
3.3 Metoder og dataanalyse	43
3.3.1 Metoder.....	44
Deltakende observasjon.....	44
Videoobservasjon som metode.....	44
3.3.2 Dataanalyse	46
Systematisering og transkribering av video	46
Koding.....	47
Mine notater – memoskriving.....	48
Teoretisk sampling	49
3.4 Oppsummering av kapittel 3	52
4.0 Resultater	52
4.1. Barnehagebarns representative kjennetegn ved deltaking i «musicking» med rytmeinstrumenter på egne premisser.	53
Anna-typen:.....	54
Bjørn-typen:.....	60
Curt-typen:	65
4.1.4. Relasjonsmodellen mellom barn-typene Anna, Bjørn og Curt.....	69
4.2 «Musicking» med rytmeinstrumenter på barns egne premisser.....	70
4.2.1 Aktivitetens fremdrift/ forløp.....	71
4.2.2 Aktivitetens lyd.....	72
5.0 Drøfting og avslutning	73
5.1 Drøfting av resultatene visualisert i relasjonsmodellen.....	73
5.2. Drøfting med fokus på aktivitet.....	81
5.2.1 Drøfting av resultatene som følge av aktivitetens forløp	81
5.2.2 Drøfting av aktivitetens lyd	83
5.2.4 Et nytt syn på «Musicking» aktivitet med rytmeinstrumenter	84
5.3 Avslutning	86
Litteraturliste.....	87
Vedlegg 1.....	92
Vedlegg 2.....	93
Vedlegg 3.....	95
Vedlegg 4.....	97
Vedlegg 5.....	98
.....	98

1.0 Innledning

... Anja danser med en bjelle i hver hånd. Live(V) og jeg sitter på gulvet og ser på. Didrik henter flere køller, nå har han to køller i en hånd og en kølle i den andre.

Køllene danser på xylofonstavene; både samtidig og vekselvis. En uroppføring av, med og for ham selv. Blikket er innadvendt; Didrik og musikken han hører, er nærmest i et eget rom. Anja ser seg rundt i rommet og konkluderer med at nå er det tre jenter i rommet (hun og to damer) og en gutt. Så fortsetter hun med å danse.

Noen minutter senere ser Didrik seg rundt i rommet. Når han skjønner at Anja er på vei ut, sier han: «Det er lenge til jeg skal gå ut!» Halvveis bekreftende, halvveis bedende. Han ser spent på Live(V).

«Er det det?» sier Live(V). Hun fortsetter å sitte der med et smil, like rolig som før. Og viser ingen tegn til å rydde.

«Ja! Jeg går ikke ut før det er mat, jeg», og nå er han sikrere i sin sak.

Ettersom Anja forstyrrer samtalen hans med Live(V) på vei ut av rommet, gjentar han: «Jeg går ikke ut før det er mat, jeg, og hvis Anja går ut, da er det bare to jenter ...»

Live(V) legger til «... og en gutt. Bare du og vi» ...

1.1 Bakgrunn for mitt valg av forskningsfelt

Dette var i 1998, da det norske talespråket mitt begynte å bli brukbart og jeg fikk praksisplass på Kulturskolen med undervisning i piano og musikkbarnehage. Jeg var 30 år gammel.

Plasseringen ble valgt på bakgrunn av at jeg hadde gjennomført åtte år på barne- og ungdomsskole med musikk- og kunstoffretning. Dette var i en rumensk skole der det var opptaksprøver, eksamener og karakterbevis alle år - en skole for barn med et spesielt talent. I etterkant innser jeg at jeg faktisk er begavet født inn i en familie som har formidlet musikken ved enhver anledning siden jeg ble født. Vi sang, spilte på instrumenter (piano, fiolin, tverrfløyte og mandolin) og danset i familieselskaper. Vi hadde for hånd skrevet en sangbok med familiens repertoar - en familie med besteforeldre, tanter og onkler med fettere og kusiner. Vi sang sammen ved høsting av frukt, når vi bygget hus, når vi laget mat og konserverte til vinteren. Sangen fulgte oss når vi gikk tur til fjells eller var ute på sjøen, når vi var glade eller triste. Dette var familiens repertoar og min arv. Vi har til og med en familiesang – en modell vi overtok etter en indisk film som handlet om når en familie gjenforenes etter en revolusjon som hadde skilt familien i mange år. Dette var min begavelse og min store mulighet - familien min som la til rette og gav meg sjansen til å uttrykke meg utenom det verbale, gjennom sang og musikk og ved å spille et instrument, piano. Jeg fikk

muligheten til å bygge opp en musikalsk trygghet og handle ut ifra det Kulset (2017) legger i begrepet:

Musikalsk trygghet – slik jeg bruker begrepet – handler om en holdning som kan forløse ferdighetspotensialet i hver enkelt og løfte det ut av perspektivet om «være flink til å synge» eller «kunne spille et instrument» (Hallam, 2006: 47 f.), og inn i musikalitetsperspektiver som musicking (Small, 1998) og kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen, 2009c). (s. 131)

Min musikalsk trygghet gav meg impulser til å velge en praksisplass på Kulturskolen. Det var lettere å uttrykke meg estetisk gjennom sang og pianospill enn å uttrykke meg muntlig. Den norske ukentlige undervisningen i piano på kulturskolen på 20 min/ pr elev kunne ikke sammenlignes med den skoletimen på 45 min to ganger i uken jeg som elev fikk i min oppvekst, på toppen av den musikkteoretiske formiddagsskolen. Spennende men lite forståelig fra mitt ståsted. Musikkbarnehage-undervisning til 4- 5 åringene derimot, fascinerte meg fra starten av og jeg åpnet mine sanser for det. Sammen med en kulturskolelærer kjørte vi fra barnehage til barnehage med en koffert med rytmeinstrumenter og små rekvisitter. Barna ble på en lekende måte fortalt om sanger, dikt, regler, ellinger, fortellinger, musikkeventyr og elementer av musikkteori. Jeg opplevde det positivt og fikk inntrykk av at barna gledet seg hver gang vi kom med vår koffert med rytmeinstrumenter. Parallelt med praksisperioden på kulturskolen spilte jeg piano, på frivillig basis, i et janitsjar- orkester. Det var ikke så ofte det var bruk for pianoinnslag i et janitsjarorkester ut fra orkesterets repertoar. Av den grunn ble jeg i tillegg utfordret til å spille på forskjellige slagverk, melodiske og rytmiske instrumenter. Med min *musikalsk trygghet* kommuniserte jeg der og da med omgivelsene i en musikalsk aktivitet, mens den verbale uttrykksformen gjennom det norske språket, måtte bygges opp nettopp gjennom å være sosial. På tross av språkbarriere og de kulturelle forskjeller benyttet jeg meg av min *musikalsk kapital* (Kulset, 2017) for å få innpass i et nytt samfunn og jeg følte tilhørighet.

Musikalsk kapital handler med andre ord om å gjøre bruk av sin musikalitet til å kunne være sammen gjennom musiseringen, ikke primært til å skape et flottest mulig kunstverk, og at det slik kan skapes et fellesskap gjennom selve musikkpraksisen. (Kulset, 2017, s. 133)

Både praksisperioden på Kulturskolen og de frivillige aktivitetene i en musikalsk sosial kontekst, janitsjarorkesteret, ga nytt liv til min interesse for musikk og dens uttrykksformer. Jeg ble i praksisperioden begeistret for musikkbarnehage-tilbudet og søkte videre jobb i barnehage. I tolv år som barnehageansatt og etter hvert som barnehagelærer med fordypning i

musikk har jeg brukt sang og musikk som både mål og middel i arbeid med barn. I begynnelsen hadde jeg ikke alltid et bevisst mål og jeg var heller ikke veldig reflektert. Mange ganger kom musikken som en naturlig del av hverdagen, når intensjonen var trøst, glede, inspirasjon og oppmuntring. Det var både et kommunikasjonsmiddel men også en uttrykksform i seg selv som jeg trivdes med. Senere tok jeg på meg rollen som *musikalsk veiviser* og ble barnehagens musikkpedagog. Knudsen, Aglen, Danbolt og Engesnes (2015) formidler i artikkelen «Barnehagens musikalske veivisere» at det kan identifiseres fem idealtypiske «musikalske veivisere»: DJ-en, tilretteleggeren, korlederen, omsorgsgiveren og artisten. Jeg gjenkjenner meg mest i tre av disse, mens de to andre som artisten og DJ-en har jeg mindre erfaring med i arbeid med barnehagebarn. Skulle ønske jeg var mindre engstelig i artistrollen og flinkere i den digitale musikkverdenen. Selv foretrekker jeg bøker/noter/partiturer fremfor digital lydbilder, noe jeg kan påvirke med min interpretasjon- en måte å gjøre sangen og musikken til min egen - for å kunne formidle den på en engasjerende måte og ut ifra den jeg er. Et tilleggsargument er å få tak i den korrekte melodiversjonen og også unngå misforståelser av tekstens innhold og uttale. På denne måten medvirker jeg til at «... barn får et aktivt og positivt forhold til levende musikk» som er hovedmålet for *Musikk fra livets begynnelse*, en norsk musikkforening stiftet i 1990. Materiell fra denne foreningen har vært og er en av de viktigste inspirasjonskildene for meg gjennom mange år i Norge (*Musikk fra livets begynnelse*, 2019). Med kurs i og litteratur om musikalsk arbeid i barnehagen, ble foreningen både kilde til mine musikkinteresser og egenutvikling. I barnehagen jeg jobbet i ledet jeg musikkaktiviteter på alle fire avdelingene og fikk medvirke både i den pedagogiske og musikalske utviklingen. Vi sang og spilte på piano, gitarer, djember og rytmeinstrumenter. Denne aktiviteten ble en del av barnehagehverdagen. Vi opptrådte for og med foreldrene, til fest og i sorg og etter hvert for publikum på forskjellige arenaer: på aktivitetshuset i byen til forskjellige anledninger, i 17. mai-tog, på gamle- og sykehjem i nærområdet av barnehagen osv. Den gangen ble mål og refleksjon helt avgjørende. Årsaken var min identitet som musikkpedagog i barnehagen som skulle forsvare rollen jeg hadde ved å kunne gi følelsesmestring til barna, glede til foreldre og fremme gode relasjoner i barnehagen. Schei (2007) beskriver det å *ha* identitet som bruken av «... ulike strategiske måter å representere seg selv på, med alt det innebærer av mulighet for suksess og fare for nederlag» (2007, s. 186). Parallelt med arbeidet i barnehagen tok jeg videreutdanning i spesialpedagogikk og fikk også muligheten til å bruke musikk som verktøy i arbeidet med barn med spesielle behov. Gjennom et tverrfaglig samarbeid med distriktets audiopedagog startet vi en ukentlig musikkamling for barn med funksjonsnedsettelse – og her ble rytmeinstrumentene et viktig

redskap i arbeidet. Dette ble for meg som en praktisk innføring i den terapeutiske siden av musikken. Jeg ble fascinert av dette og min jobb føltes enda viktigere enn før for en mindre målgruppe barn, der kommunikasjon og samspill var et hovedmål. Etter tolv år i barnehagen fikk jeg jobb som kulturskolelærer og for tiden underviser jeg i kulturlek – et tverrfaglig tilbud av de estetiske fagene for barn mellom 0 og 8 år. Sang er det viktigste redskapet jeg har tatt i bruk i kulturlek-timene med barna i denne alderen. I undervisning i grupper med barn (0-3 år) og deres foreldre opplever jeg hvert år noen foreldre som vegrer seg for å synge med. Det er også noen 4-8 år gamle barn jeg treffer i barnehager og skoler som vegrer seg til å synge, barn av både norsk og ikke-norsk opprinnelse. Ved å uttrykke seg gjennom musikk blir stemmen og kroppen det første instrumentet barnet og den voksne har til disposisjon, noe som Bjørkvold (2005) uttrykker i *Det musiske menneske*: «Barnets første og fremste instrument er sangen, med kroppen selv som resonansrom, streng og bue» (Bjørkvold, 2005, s. 222).

Allikevel kan det være en hindring for noen voksne å bruke stemmen i sang, og for en som ikke føler seg komfortabel med dette så kan denne usikkerheten smitte over på barnet. Noen ganger kan språket og kulturen være en hindring. Da tenker jeg på minoritetsspråklige barn og voksne som ofte blir sett på som passive deltakere i mange sangaktiviteter. Slik var det når jeg selv var fremmed for det norske språket og kulturen. Jeg husker hvor flau jeg var over min norsk-uttale som både ble rettet på og ledd av og med som del av språkinnlæringsprosessen. Andre ganger viser hindringene seg å være av et dypere slag, som Schei (2011) kaller det som «stemmeskam». Hun beskriver det som «... den intenst ubehagelige følelsen av å bli hørt som stygg eller latterlig lyd ...» som nokså mange voksne og barn kan oppleve som følge av en kommentar, et smil, et blikk (Schei, 2011, s. 86). Dette er en skam som kan prege kulturen på forskjellige måter og som kan knekke ens selvtillit. Begrepet *stemmeskam* ble konstruert med utgangspunkt i selvsensuren og disiplineringen profesjonelle sangere kan ha, eller kan utføre på vei til et bedre vokal uttrykk og som er med i prosesser mot en identitetsutvikling (Schei, 2011). Det er ikke ofte selve stemmen som er en utfordring, men hvordan den oppfattes og imøtekommes av andre. Dette skjer i en kontekst der de sosiale rammene setter krav for hva som er positivt eller ikke, hva som er akseptabelt eller latterlig. Det kan også være andre grunner enn språkbarrierer eller stemmeskam som hindrer barn og voksne i å uttrykke seg gjennom sang. Et eksempel kan være hørselsskadede eller stemmeskadede barn eller voksne, men ifølge Bjørkvold (2005) er vi alle det musiske mennesket med forskjellige opphav, særpreg og mylder av utfoldelsesformer. Med andre ord har vi alle et stort musikalsk potensiale. Et musikalsk potensiale har ikke nødvendigvis sitt utspring fra vokalstemmen, og

hva om fokuset skiftes fra stemmen som instrument til et rytmisk instrument?! Dette er en av grunnene for at jeg i mitt forskningsfelt velger å fokusere på rytmeinstrumenter.

Som barnehage- og kulturskolelærer og med den sosiale og faglige bakgrunn jeg har, ønsker jeg å bidra til refleksjoner omkring bruken av rytmeinstrumenter i barnehagen ut fra et forskningsbasert perspektiv. Etter min erfaring blir bruken av rytmeinstrumenter lite prioritert i barnehager. Selv om noen barnehager investerer i instrumenter, snakker vi ofte om instrumenter for de voksne som gitar, djember eller piano. Hvis barnehagene investerer ressurser i rytmeinstrumenter, eller andre musikkinstrumenter for barn, kan investeringen ofte tilskrives en bestemt barnehageansatt som tar på seg rollen som «musikalsk veiviser» (Knudsen et al., 2015). Mangelen på utdannede barnehagelærere i barnehager generelt, som Abrahamsen (2015) nevner fører implisitt til spørsmålet om hvorvidt det finnes tilstrekkelig med barnehagelærere med musikkkompetanse som kan overta rollen som musikalsk veiviser. Dette kan bli aktuelt dersom *den musikalske veiviseren* slutter eller om det ikke finnes én av de fem idealtypiske musikalske veivisere i barnehager. Bruken av disse rytmeinstrumentene kommer da ofte til kort. Rytmeinstrumentene kan for mange være inngangsbilletten til musikkaktiviteter. Det kreves ikke språklig kunnskap og heller ikke musikalsk stemme i riktig toneleie. Instrumentene kan gi muligheten for voksne og barn til å være aktive og skape sitt eget musikkuttrykk i et felleskap, der fokuset skiftes fra ens stemme som instrument til et objekt - i dette tilfelle et rytmeinstrument. Å fokusere på rytmeinstrumenter betyr ikke å ekskludere sangen. Det kan heller ses som et hjelpemiddel til å bygge bro mellom det instrumentale til det vokale – der dette er mulig. Personlig vil jeg alltid foretrekke å kombinere sang og rytmeinstrumenter i undervisningen.

Hvis vi hadde etterlyst rytmeinstrumenter i barnehager for 20 år siden, så hadde vi sannsynligvis ikke fått mange positive tilbakemeldinger. I dagens velferdssamfunn har kunnskapen om de estetiske fagene økt. Det samme har forståelsen for behovet barn har for å uttrykke seg. Dette kan være en av grunnene til at rytmeinstrumentene tar mer og mer plass i barnehagens hverdag. Det er også mange spørsmål en kan stille rundt tema rytmeinstrumenter for barnehagebarn som: lyd kvalitet, utseende og/eller funksjonalitet. Oppblomstringen av valgmulighetene som finnes blant de nye og fargerike rytmeinstrumentene føles også riktig å nevne her. En metallofon ble mer attraktiv med de fargerike stavene, enn den metallgrå fargen den hadde for en del år siden. For ikke å snakke om kvaliteten på lyd som utgjør en stor forskjell. En utvikling av rytmeinstrumentenes bruksområde fra et leketøy for barn til et viktig kvalitativt instrument som persistent kulturell redskap for barna, tar mer og mer kontur.

Valgmuligheten blir større og større både i farger, størrelser og oppsetning.

Rytmeinstrumenter krever en viss motorisk modenhet, konsentrasjon og et hørselsapparat som tåler et større lyd miljø, som Stehouwer (1998) forklarer. Av denne grunnen velger jeg i min forskning å rette min oppmerksomhet mot barnehagebarn i alderen 4- 5 år. I denne alderen har barnet en sikker gange, kan reise seg opp fra ryggliggende stilling, kan stå på et ben, hoppe og gripe en ball (Eir & Gregersen, 2002). Barnet er nysgjerrig og klar for større utfordringer. I tillegg er språket utviklet fra enkle til lengre setninger som gir barnet både holdningsmessig og verbal mulighet til å ha innflytelse på aktiviteten. Det kan uttrykke sine oppfatninger og forståelser for å medvirke i aktiviteten. Barnets valg om å være til stede eller forlate rommet under forskningsprosjektet kan være mer eksplisitt og forståelsen av en valgmulighet er større hos 4- 5 åringer. Bjørkvold (2005) sier at barnets naturlige innfallsport til instrumentalspillet er gjennom gehør, uten noter og bør starte som del av barnets egenstyrte lek. Uten å fastslå barnets alder nevner Bjørkvold (2005) «den neste naturlige fasen i en instrumentutvikling [som] vil for mange barn være trommer og andre rytmeinstrumenter ...» i kombinasjon med sang og lek (2005, s. 224). Det føles riktig å bruke rytmeinstrumenter i musikkaktiviteter med barnehagebarn og for mange barn blir det kanskje en unik mulighet å møte alle disse instrumentene på egne premisser. Når et barn starter på skole blir rammene for egenstyrt lek strammet inn, barnegruppen større og mulighetene til å bli kjent med rytmeinstrumenter på egne premisser sannsynligvis forminsknet betraktelig. Dette kan skje enten på grunn av manglende instrumentarium tilpasset gruppens størrelse, eller muligens på grunn av strukturert og formell undervisningsform som skolen er preget av.

Min bakgrunn og erfaring byr på en del taus kunnskap og kan dermed gi meg impulser til å lete etter mer kunnskap om møte mellom barnehagebarn og rytmeinstrumenter - noe som kan skape innsikt i hvordan musikkaktiviteter bør planlegges.

1.2 Problemstilling

Formålet med prosjektet er å se nærmere på mulighetene aktiviteten med rytmeinstrumenter har å by på, men også hvordan barn deltar i slike tilrettelagte aktiviteter på egen hånd. Dette kan være til videre hjelp for pedagogens planlegging. Med utgangspunkt i beskrivelsene over, formulerer jeg problemstillingen:

Hva kjennetegner 4- 5 år gamle barnehagebarns deltaking i «musicking» med rytmeinstrumenter på egne premisser? Hva kan slik deltaking bety for utviklingen av musikalske og sosiale ferdigheter i barnegruppa?

Problemstillingen avslører det sosiokulturelle perspektivet jeg har som vitenskapsteoretisk perspektiv, gjennom sentrale begreper som *barns deltaking*, *musicking* og *egne premisser*. Dette vil jeg utdype i teorikapittelet. Umiddelbart krever problemstillingen en forklaring av begrepet *musicking* - dette for å belyse problemstillingens retning og for å unngå forveksling med musisering. Begrepet *musicking* som er utviklet av Christopher Small (1998), innebærer et fokusskifte fra et substantiv til et verb, fra *a music* til *to music* og beskriver musikk som handling, en deltakelsesform i musikk som fag som inkluderer til og med å selge billetter i døra til en konsert.

To music is to take part in any capacity in a musical performance, and the meaning of musicking lies in the relationship that are established between the participants by the performance. (Small, 1999, s. 4)

Problemstillingen inkluderer mange tanker og spørsmål rundt tema: hvor lenge vil aktiviteten vare, blir det bare utforsking av instrumenter, spiller barna på rytmeinstrumentene slik de er ment, spør barna de voksne om hjelp, eller veiledning? Synger de mens de spiller, lytter de aktivt til instrumentet eller til hverandre, samspiller de med hverandre? Leker de med instrumentene? Ødelegger de instrumentene? Selv om alle disse spørsmålene dukker opp umiddelbart, ville jeg ikke stille et forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen, men heller ha et åpent syn i observasjon og analyse av materialet som er innsamlet.

En aktivitet som tilrettelegges på barns egne premisser, setter barnet i sentrum som subjekt, gir rom for reelle valgmuligheter som barnet kan ta ut i fra egne forutsetninger og inviterer barnet til en aktiv deltakelse som resonerer i en praktisk læresituasjon. Valget av en gruppe på ti 4- 5 åringer, som inngår i dette studiet, bør ses på det som Cremin, Burnard og Craft (2006) kaller «profiling learner agency». Det vil si en gruppe barn som er involvert i felleskap i en aktivitet innrammet av frihet, hvor de har muligheten til å ta egne valg og på egen hånd bestemme retningen av sitt arbeid, ved å ta kontroll over sin egen læring: «... the children could initiate their own activities or make their own choices within a loosely framed activity» (Cremin et al., 2006, s. 114).

Som tidligere nevnt er mitt ønske å bidra til refleksjoner omkring bruken av rytmeinstrumenter med barnehagebarn i alderen 4- 5 år, sett ut ifra et barnehagelærer- og kulturskolelærer-perspektiv. Disse to profesjonene, den ene med utgangspunkt i pedagogisk utdanning og den andre med utgangspunkt i fagutdanning, arbeider i hver sin institusjon - barnehage og kulturskole, og følger hver sin rammeplan. Et samarbeid på tvers av institusjoner kan gi mulighet til utveksling, forbedring, og tverrfagligkunnskap om musisk- og

pedagogiskarbeid med barn. Derfor vil jeg videre stille problemstillingen i lys av de begge profesjonene som følger institusjonenes rammeplaner.

1.3 Rammeplaner

Musikk og musikkinstrumenter utgjør et fagområdet som kulturskolene i Norge har lang erfaring med, men kanskje sporadisk i forbindelse med barnehagebarn som målgruppe. Barnehagene har lang og tradisjonell erfaring med barn i alderen 4- 5 år som her utgjør målgruppen i forskningen, men kanskje litt sporadisk med musikk og spesielt med musikk- og rytmeinstrumenter. Både kulturskole- og barnehagelæreren trenger på et vis hverandres erfaringer og ekspertiser i arbeid med rytmeinstrumenter og barn i denne alderen. Det forventes, ut ifra rammeplaner, at begge typer lærere kan tilby et høyt faglig og pedagogisk innhold i tilbudet. Sentrale utdanningsmyndigheter har de siste årene utviklet nye rammeplaner for begge institusjoner - «Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver» (Utdanningsdirektoratet, 2017) og «Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning» (Norsk Kulturskoleråd, 2014). Mens kulturskolene har i oppgave å ivareta et mangfold av kunst- og kulturfag og representere en vesentlig fordypning i disse, blir «kunst, kultur og kreativitet» omtalt i rammeplanen for barnehager som et av de sju fagområdene som barnehagelæreren skal ivareta i arbeid med barna. Mens barnehagelærerens utdanning er rettet mot aldergruppen 0- 8 år, blir kulturskolelærerens utdanning rettet mot faglig kompetanse i kunstformer og kultur. Av denne grunnen kan et samarbeid mellom lærere i barnehager og kulturskoler være et resultat som kan bli til det beste mening for det musiske barnet. Norsk Kulturskoleråd (2014) sin visjon «Kulturskole for alle» retter sine tilbud hovedsakelig mot barn og unge i alderen 0-19 år (2014, s. 3). De åpner for samarbeid med ulike partnere ved å omtale kulturskolens rolle som lokalt ressurscenter, som innebærer *et forpliktende samarbeid* med, blant andre institusjoner, også barnehager (Norsk Kulturskoleråd, 2014, s. 8). Mens rammeplanen for *de kommunale* kulturskoler omtaler *et forpliktende samarbeid* med barnehagene, nevnes ikke direkte kulturskolen i rammeplanen for barnehage. I rammeplanen for barnehagen står følgende: «Styreren skal sikre at barnehagen har innarbeidet rutiner for samarbeid med relevante institusjoner, slik som skolen, helsestasjonen, den pedagogisk-psykologiske tjenesten og barnevernet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Dette viser at kulturskolen ikke anses som en naturlig samarbeidspartner for barnehagen. Kan dette være en av grunnene til at jeg som kulturskolelærer, som jobber med barn i alderen 0- 8 år, opplever

utfordringer i forsøket på å få til et samarbeid med barnehager for at musikken skal komme barna til gode?

I problemstillingen ligger en uttalt avgrensning. Avgrensingen formulert i problemstillingen, aktivitet med rytmeinstrumenter *på barns egne premisser*, kan ses som barnas demokratisk valg. Demokrati omtales i kulturskolens verdigrunnlag på lik linje med menneskeverd og ytringsfrihet. Til sammen uttrykker dette et humanistisk menneskesyn der felleskapet verdsettes i samfunnet og begrunnes med at: «Kulturaktiviteter skaper arenaer for tilhørighet og sosialt fellesskap og kan inspirere til deltakelse i det uenighetsfellesskapet som er en forutsetning for et fungerende demokrati» (Norsk Kulturskoleråd, 2014, s. 7).

Demokratisk deltakelse legges også som verdigrunnlaget i rammeplanen for barnehage, som sier at: «Alle barna skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Når barn deltar på egne premisser i en aktivitet medvirker de med sine individuelle forutsetninger og behov til egen utvikling og læring. Barns rett til medvirkning er anerkjent og lagt til grunn i rammeplanen for barnehager, som følge av både barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr.1 og legger noen føringer: «Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Videre blir det også spesifisert i rammeplanen at personalet skal «... motivere barna til å uttrykke seg gjennom musikk, dans, drama og annen skapende virksomhet, og gi dem mulighet til å utvikle varierte uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 52). For å kunne tilrettelegge og motivere noen til å uttrykke seg estetisk - gjennom musikk, dans, drama eller andre uttrykk, vil jeg påstå at pedagogen selv må kunne uttrykke seg estetisk. På denne måten kan man opptre som et forbilde, som kan smitte over på barnet og stimulere dets læring gjennom imitasjon. Forskningsfeltet mitt handler om musikk som uttrykksform. Jeg sikter her til musikalske uttrykk som omfatter både sang og instrumentspilling. En instrumentalspilling som bygger videre på det vokale musiske barnet, bygger opp det non-vokale musiske barnet, eller som brobygging eller alternativ til det musiske barnet som støtter på utfordringer med stemme og/ eller språkferdigheter - beskrevet også tidligere i oppgaven. Musikken er en av de kunstformene som ifølge Rammeplan for barnehage kan bidra til barns tilhørighet, deltakelse og skapende arbeid, og erfaringer med kunstformen musikk bør organiseres på måter «... som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 50). I mitt forskningsprosjekt ble det lagt hovedsakelig til

rette for barns utforskning av rytmeinstrumenter og disse appellerte til deres kreativitet i en fellesskap. Det ble også lagt til grunn barns medvirkning og demokratisk deltakelse som ramme.

1.4 Forskerens blikk og dets hensikt

Prosjektet mitt startet ut ifra et ønske om å vite hvordan jeg som kulturskolelærer kan legge til rette for gode musikkaktiviteter med rytmeinstrumenter for barnehagebarn i alderen 4- 5 år. Problemstillingen ble forandret underveis i prosessen. Fokuset ble skjøvet fra formell aktivitet der jeg som kulturskolelærer skulle delta aktiv sammen med barna i musikkaktiviteter med rytmeinstrumenter til kun uformell aktivitet der barna handler på egne premisser i møte med disse instrumentene. Fokusskifte kom i det øyeblikket en del av mine fordommer og antakelser ble motbevist. Disse fordommer og antakelser reflekterer jeg under drøfting kapitlet. Selv om noen av mine forutanelser viser seg til å være riktige, undret jeg meg over det nye aspektet jeg fikk øye på, jeg ble nysgjerrige og konstruerte en ny mening. «Vi objektiverer oss sjølve gjennom spørsmål som *«korleis var det eg tenkte, då eg sa det slik»*, og på grunnlag av dette kan vi heile tida konstruere ny meining» (Søndenå, 2004, s. 118).

Denne omvendingen i forskningen gjør at relevansen kan omfatte flere målgrupper: barnehagebarns foreldre, barnehage - og kulturskolelærere. Barnas foreldre kan øke bevisstheten om det musiske barnet og dets kompetanseutvikling ved å legge til rette for barnets tilgang til rytmeinstrumenter. Barnehagelæreren kan være bedre rustet med kunnskap om barn og bruken av rytmeinstrumenter, hva det innebærer å legge til rette for musikkaktiviteter på barns egne premisser, men også hva som kan forventes ut ifra et prosessorientert syn. Kulturskolelæreren kan med fordel tenke nye metoder og organisering av musikkfaget, utvide sitt pedagogisk og musikalsk repertoar med utgangspunkt i barns kjennetegn i møte med rytmeinstrumenter og reflektere mer over den uformelle læringens kraft. Ved å se nærmere på *korleideren*, slik den beskrives av Knudsen et al. (2015) som en av de fem typene musikalske veivisere i barnehagen som har formell kompetanse og som driver en formell aktivitet, det vil si undervisning innen musikk i likhet med kulturskolelærere, blir refleksjoner om formell og uformell undervisning uunngåelig.

Jeg håper at forskningen kan fungere som inspirasjonskilde til refleksjon rundt prosessorientert musikkarbeid men også som viktig del av musikalsk utvikling for barn i alderen 4- 5 år. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å fokusere på barnas handling med

rytmeinstrumenter som lydkilder og potensielle lydkilder i deres lek. Selv om jeg har valgt 4 og 5 åringene, så kan deler av studien også være relevant for 1. og 2. klassinger like mye som for 2 og 3 åringer. Relevansen sikter mot bruken av rytmeinstrumenter som materiell og metode i musikalsk utviklingsformål. I tillegg avgrensers jeg oppgaven til aktivitet på barns egne premisser som lett kan anvendes for både større og yngre barn. Dette kan ses i lys av barns demokratisk deltakelse i aktivitet med rytmeinstrumenter men også som informativ kunnskap om barns kjennetegn i møte med rytmeinstrumenter. Jeg håper at dette kan skape nye refleksjoner og nye innfallsvinkler til å undervise i musikkfaget i barnehage som prosessorientert arbeid og at man kanskje kan tenke nye måter å fremstille et musikalsk produkt på.

1.5 Oppsummering av kapittel 1

Dette kapittelet startet med en vignett som omhandler et barns forventninger i aktivitet med rytmeinstrumenter og fortsetter med presentasjonen av forskningsfeltet jeg er interessert i - i lys av min bakgrunn. Deretter presenterte jeg problemstillingen ut fra eget faglig ståsted og profesjonsinteresse, men også i lys av to institusjoner som målgruppa befinner seg i – kulturskole og barnehage. Av disse grunner har jeg også redegjort for rammeplanene institusjonene følger og hvordan jeg med forskerblick vil antyde at min forskning kan ha interesse.

2.0 Teoretisk og metodisk tilnærming

I forskningsprosjektet mitt ble jeg inspirert av en rekke teorier som støtter opp om min masteravhandling. I kap. 2.1 presenterer jeg først de vitenskapelige teoretiske tilnærminger som danner grunnlag for denne avhandlingen. Deretter vil jeg belyse de pedagogiske og didaktiske teoriene, og sist, men ikke minst, de musikkteoretiske implikasjonene.

2.1 Vitenskapelig teoretisk inspirasjon

Vitenskapsteori defineres av Kjølrup (2014) som «... en tvær- og flervidenskabelig, men dog hovedsakelig humanistisk beskæftigelse med videnskaberne (ikke blot de humanistiske) i alle deres aspekter» (2014, bd.1, s. 20). Vitenskapelige aktiviteter har forskjellige utgangspunkt og

stiller spørsmål til og utvikler teoretiske perspektiver. Disse perspektivene argumenteres for og imot, utvikles og differensieres, og på denne måten skapes nye retninger som blir støttet av subjektive tilhengere. Det betyr at vi som subjekter ser verden på forskjellige måter og av denne grunn befinner vi oss på forskjellige steder i et landskap. Å posisjonere min forskerrolle i et landskap har vært en krevende oppgave. Jeg startet med å analysere den opprinnelige problemstillingen min, ut fra det ståstedet jeg hadde i begynnelsen. Litt etter litt har jeg faglig gradvis avklart egen posisjon i lys av de teoriene jeg har arbeidet med og vedlagt det som jeg gjenkjenner meg i. Slik avslører problemstillingens formulering hvilken orientering forskeren har og hva forskeren vil sikte til.

Spørsmålet *hva kjennetegner* krever et beskrivende svar på problemstillingen. De beskrivende svarene på problemstillingen er påvirket av mine tolkninger av fenomener konstruerte mellom deltakere jeg ser, hører og beskriver. Hvordan jeg opplever, forstår, beskriver og konstruerer mine svar på problemstillingen vil plassere min forskningsfelt i en fenomenologisk, hermeneutisk og konstruktivistisk tilnærming.

2.1.1 Fenomenologisk perspektiv

Min forståelse om begrepet fenomen er at den ytre verden viser seg for oss slik vi erkjenner den og ikke slik det egentlig er i virkeligheten. Med røtter fra Husserl (1859-1938) defineres fenomenologien som en studie av et fenomen, et objekt erfart av noen med fokus på *hvordan* erfaringsobjektet kommer i bevisstheten «... experience is the thing and «how» the things of experience appear to consciousness is the focus» (van Manen, 2014, s. 91). Berger og Luckmann (2015) mener «... at den fenomenologiske analysemetoden egner seg best til å klargjøre grunnlaget for kunnskap i hverdagen, det er en rent deskriptiv metode, og som sådan er den «empirisk», men ikke «vitenskapelig» ...» (2015, s. 41). Er den bare det? Mister ikke vi noe på vei til fremtiden, hvis fenomenologien reduseres til kun en empirisk metode? Kan da tausheten regnes også som et svar på et spørsmål, eller alt bør være artikulert?

Forventninger fra omverdenen gjør at både jeg og alle andre bør tilpasse oss, i alle fall et stykke på vei, for å kunne delta i det sosiokulturelle livet som de fleste er avhengige av og tilstreber. Til en viss grad er det uunngåelig og ikke valgfritt å tilpasse oss den sosiale verden, men vi bør også få være oss selv et stykke på vei. Barnehagebarna har ikke valgt å gå i barnehage, men de må tilpasse seg i en menneskeskapt, altså konstruert ordening. Innenfor disse menneskeskapte rammene bør barna være seg selv. Vi voksne som skal besitte

pedagogiske følsomhet, understøttet av en fenomenologisk praksis som van Manen (2014) skisserer, bør alltid gjøre det som er passende i vår interaksjon med barn: «We could say that a phenomenology of practice sponsors a pedagogical sensitivity that expresses itself in tactfulness on the part of the adult» (van Manen, 2014, s. 200).

Ifølge Tjora (2018) stiller fenomenologien to hovedspørsmål i et kvalitativt forskningsprosjekt: «(1) hva betyr den sosiale verdenen for meg, observatøren, (2) hva betyr denne sosiale verden for den observerte aktøren innenfor dennes verden, og hva mener aktøren ved sine handlinger i den?» (Tjora, 2018, s. 31). Med Tjoras (2018) spørsmål i mente vil jeg bringe på banen de bastante og prinsipielle meningene vi menneskene har fra tid til en annen. Skorgen (2006) beskriver Husserls (1859-1938) transcendentale fenomenologi som en filosofisk vitenskapsretning men også «... en streng metodisk vitenskap som skal rydde opp i alle subjektive formeninger og fordommer som kan forstyrre den rene tilgangen til fenomenet», og for å unngå fordommer «... skal den fenomenologiske betrakteren utføre såkalt epoché ...» (2006, s. 197). Jeg ser viktigheten av bevisstheten rundt fordommenes eksistens, men jeg ser ikke muligheten til å være fordomsfri, eller hvordan vi kan legge til side alle våre fordommer, spesielt når en fordom ikke alltid opptrer i bevisstheten vår. Å likevel være klar over våre fordommer, i alle fall noen av dem, og deretter å kunne sette dem til side og utføre en epoché utgjør den fenomenologiske metoden jeg sikter til i mitt forskningsfelt. Epoché (som betyr å se bort fra hverdagslige holdninger, handlinger, tanker) og reduksjon (å se og finne meningen, å kunne trekke ut det essensielle) opptrer som to sentrale aspekter: «The methods of the epoché (the suspension or bracketing of the natural or everyday attitude) and the reduction (the constitution of meaning) are two aspects of phenomenological reflection» (van Manen, 2014, s. 91). Dette betyr for meg å holde inn de impulsene jeg får når jeg ser, for eksempel hvordan barn interagerer med rytmeinstrumentene når det står i strid med mine musikkpedagogiske forventninger. På denne måten kan jeg være bevisst om mine opplevelser om fenomenet og samtidig får jeg den rene tilgangen til fenomenet som oppstår i rommet. Med tanke på Tjoras (2018) andre fenomenologiske spørsmål om hva omverdenen betyr for den observerte aktøren samt hva aktøren mener med sine handlinger i denne verdenen, vil svaret i mitt tilfelle avhenge av de intensjoner barna legger i aktiviteten. Når denne tilrettelagte aktiviteten med rytmeinstrumenter inviterer barna til en estetisk dialog og de har akseptert å delta, ved å få et valg mellom å være til stede eller å forlate rommet, blir barns erfarte opplevelser en hendelse som bærer mening. Denne

meningsfulle hendelsen er ifølge van Manen (2014) et fenomen som er uavhengig av språklige tolkninger og konstruksjoner:

A phenomenon is an event or a lived-through experience as it shows itself or as it gives, itself when it makes an appearance in our awareness....It is the experience that is the ultimate bearer of meaning, not some theory, linguistic formulation, or abstractive construction. (s. 65)

Dette betyr at mine observasjoner som beskriver barnas handlinger i aktiviteten med rytmeinstrumenter får frem det fenomenet som oppstår og meningen barna legger i deres interaktivitet. Meningen barna legger i handlingene de utfører, henter jeg fra deres mangesidige form for kommunikasjon med objekter, med omverdenen. Ukjente objekter/begreper kan skape i oss en subjektiv følelse av *hva som er* meningen med disse, en mening basert på våre tidligere erfaringer. Merleau-Ponty (2012) eksemplifiserer dette ved å bruke et liknende begrep for «varmt»:

My body gives a sense not only to the natural object, but moreover to cultural objects such as words. If a subject is shown a word for too short a time for him to be able to make it out, then, for example, the word “chaud” [hot] induces a sort of experience of heat that creates something like a meaningful halo around him. (2012, s. 244)

På denne måten forstår jeg barnas handlinger ut fra den konteksten de befinner seg i og ikke ut fra deres gester som sådan. Denne forståelsen henger sammen med det jeg selv har erfart og som kroppen min signaliserer. Dette samsvarer med sitatet under:

I understand the other person through my body, just as I perceive things through my body. The sense of the gesture thus understood is not behind the gesture, it merges with the structure of the world that the gesture sketches out and that I take up for myself. (Merleau-Ponty, 2012, s. 192)

Det fenomenologiske perspektivet refererer til barns opplevelser, til deres kroppslige (re)aksjoner, verbale og non-verbale, som kan vise deres opplevelse om tid, rom og de relasjonene de får med omverdenen. Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen (2003) sammenligner dette med begrepet habitus: «At bebo et rum og at have eller udvikle vaner er nært beslægtet ...» (Rønholt et al., 2003, s. 53). I dette «musikalske» habitus skaper barna mening for seg selv og i dialog med andre, gjennom sine kroppslige intensjoner. Merleau-Ponty (1908- 1961), som jeg har sitert tidligere, var en fremtredende fenomenolog. Han fokuserte på menneskenes opplevde erfaring (empirien) og de pre-reflekterende opplevelsene. Van Manen (2014) oppsummerer Merleau-Ponty's beskrivelse, at kroppen oppfatter opplevelsene gjennom *persepsjon* og før vi i det hele tatt har fått reflekterende kunnskap

(intellektualisme), med at kropp og sinn er uløselig sammenflettet: «... body and mind are always already inextricably intertwined» (2014, s. 129). Denne oppfatningen erkjenner mennesker som subjekter og at virkeligheten er avhengig av deres subjektive opplevelser. Merleau-Ponty (2012) sidestiller begrepet persepsjon med kunstneriske prosesser, som et behov for oppmerksomhet, undring og bevissthet: «... the same kind of attention and wonder, the same demand for awareness, the same will to grasp the sense of the world or of history in its nascent state» (2012, s. lxxxv). Sensitivitet og sensibilitet skapes oftest gjennom kunstneriske opplevelser, en utmerket mulighet til igjen å koble fenomenologien til mitt forskningsprosjekt hvor musikken (gjennom rytmeinstrumentenes lyd) og barn interagerer sammen i et kommuniserende meningsskapende formål. Min forståelse er at kunsten kommuniserer en aha-opplevelse for den menneskelige persepsjon, ved bruk av visuell, auditiv, taktil, kinestetisk og alle sine former for stimulering. Opplevelsen av kunsten avhenger av kvaliteten på selve persepsjonen, men også på språket (et viktig redskap for å artikulere opplevelsen). Fenomenologien trer frem i kraft av nettopp språket, og gjennom artikulering av meningsskapende metoder for fenomenologi av praksis, som van Manen (2014) skriver:

The phrase *phenomenology of practice* (as presented in this book) was adopted by Max van Manen to describe the development and articulation of meaning- giving methods of phenomenology on the basis of the practical examples that can be discerned in the primary literature of phenomenology. (s. 212)

2.1.2 Hermeneutisk perspektiv

Begrepet hermeneutikk kan ifølge Lægreid & Skorgen (2006) forstås på tre måter: som uttrykk (gestalt, verbal og/eller skriftlig), som fortolkning og som oversettelse og anses å være både en teori og en metodologi. Jeg uttrykker meg både gestikulerende, verbalt og skriftlig, tolker og fortolker det jeg opplever gjennom sansene mine og oversetter frem og tilbake mellom tekster jeg leser, skriver og formidler. Når barn interagerer med rytmeinstrumenter uttrykker de seg mest kroppslig, i lydbilder, verbalt og noen uttrykker seg også vokalt, gjennom sang. Uttrykk kan være et blick, et ansiktsuttrykk, en gest, en bevegelse. Disse uttrykkene springer ut fra meningen og fortolkningen barna legger i aktiviteten. I all enkelthet kan fortolkningen ses på som en form for problemløsning som barna søker i sin interaksjon med rytmeinstrumentene og med omgivelsene. Det kan være hvordan et rytmeinstrument spilles på, eller hvordan de kan fordele rytmeinstrumentene seg imellom. Barn oversetter også

uttrykk, gester og handlinger fra en situasjon til en annen, fra et rytmeinstrument til et annet. De slår på en tromme som på en xylofonstav, eller de rister på en bjelle som på et rytmeegg. Barns mestring og opplevelser som deltakere i en meningsfull aktivitet kan være med på å utvikle deres identitet. Fra et hermeneutisk perspektiv vil det si at barnas uttrykk, mening, identitet og deltakelse er deler av en helhet som kan forstås hver for seg, men også i forhold til hverandre og i en kontekst. Alvesson og Sköldbberg (2017) beskriver dette samspillet mellom del og helhet som den første hermeneutiske sirkelen. Samspillet mellom forforståelse og forståelse kaller de den andre hermeneutiske sirkelen. Den tredje utgjør samspillet mellom forklaring og ny/fornytt forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 134-135). Det vil si at vi forstår nye deler av verden ut fra et tidligere helhetsperspektiv og får så et nytt helhetsperspektiv på verden. I min forskerrolle forstår jeg at min førstehåndsbeskrivelse av barnas handlinger kan være en fenomenologisk beskrivelse, mens den samtidig kan være påvirket av mine opplevelser. Jeg opplever det slik fordi jeg har en forforståelse. Når jeg prøver å få med den eventuelt skjulte meningen i barnas handlinger, tolker og analyserer eller (*re*)konstruerer jeg hendelser og oppnår en ny forståelse. Gjennom analyse og refleksjon beskriver jeg hendelsene på nytt ved å forsøke å finne meningen barna legger i det. Jeg stiller meg spørsmål som *hva det er, hva det ser ut til å være og hva det egentlig kan være*. Svarene blir da mine fortolkninger og forklaringer på barnas handlinger og den hermeneutiske sirkelen starter på nytt. Gadamer (1900- 2002) er en tysk filosof som regnes blant tidens fremste representanter for hermeneutikken. Skorgen (2006) tolker Gadamers hermeneutikk ved å forklare at ««Fortolkerens forståelse vil alltid være betinget av hans individuelle og historiske utgangspunkt ...» en subjektiv forståelse som sirkulerer i en uendelig prosess «... en stadig tilbakevending til utgangspunktet, som hele tiden modifiseres i lys av nye erkjennelser» (Skorgen, 2006, s. 223).

Da jeg startet forskningen hadde jeg min forforståelse, en subjektiv mening påvirket av både de historiske, sosiale og kulturelle betingelser i omgivelsene jeg har vokst opp i. Problemstillingen min tar sikte på en risikostilling ved å tilby barn rytmeinstrumenter på egne premisser og i motsetning til en tradisjonell praksis. Fordom og tradisjon er to sider av en samme sak i Gadamers (1900- 2002) oppfatning som forsvarte utsagnet «... fordom og tradisjon som uomgjengelige forutsetninger for menneskelige forståelse» (referert i Skorgen, 2006, s. 222). Habermas (1929 -) kritikk mot Gadamers utsagn refererer til «... at fordomsstrukturen ikke lenger kan fungere som fordom når den er blitt transparent» (referert i Lægred, 2006, s. 253). Med min forforståelse undervurderte jeg hva det betyr å ha et åpent

syn, og en planlagt sammenligning av barns aktiviteter med og uten veileder ble forkastet i favør for aktivitet på barns egne premisser.

Uten å ha en reell tro på aktiviteten på barnas egne premisser, men med et ønske om å gjøre mitt beste i planleggingsfasen, tenkte jeg grundig på antall deltakere, lydklang og variasjon av rytmeinstrumentene. Dette med et ønske om å gi barna en reell valgmulighet og om å skape en situasjon med minst mulig konflikter. Avgjørelsene som er tatt på bakgrunn av forforståelser, eller erkjente fordommer, er med på å skape nye forståelser og anses, i en hermeneutisk tilnærming, som *utlegninger* (Skorgen, 2006, s. 194). Allerede i forskningsfeltet tilegnet jeg meg en utlegning som bidro til forandring av problemstillingen - det var mye å hente fra *deltaking i musicking på barns egne premisser*. Utviklingen av min for-forståelsen åpnet det for et nytt syn på aktivitetens form. For å bedre forstå det nye standpunktet jeg tok, forandret jeg arbeidet i praksisfeltet og nye tanker og refleksjoner kom frem gjennom disse nye handlingene. Jeg var mer mottakelige for nye inntrykk, mer på jakt etter selvet fenomenet som oppstod i aktiviteten. Fenomenene ble konkretisert i forskningsfortellingene jeg bruker i resultat-kapitlet. Disse er et resultat av systematisk arbeid med materialinnsamling. Selve konstruksjonen av fortellingen er et resultat av forskerens narrative erkjente virkemidler (Rønholt et al., 1978, s. 83-84). Selv om fortellingen viser en nøye sammenheng mellom innhold, fremstillingsmåter og prosessen gjennomgått, blir hermeneutikken sentral som metode. Skriveprosessen blir en måte å oppleve selvforståelsen på, men det blir samtidig en kontinuerlig prosess. Konklusjonene som Skorgen (2006) kommer til er at «... forståelsen alltid bare kan være foreløpig og uavsluttet, en prosess vi stadig deltar i med vår tidsbundne eksistens» (Skorgen, 2006, s. 223).

Barnehagebarna i konteksten «musicking» med rytmeinstrumenter kommuniserer mening *i og med* omgivelsene i en sosial samhandling. Basert på et demokratisk valg, kan aktiviteten på sine egne premisser gi uttrykk for sosial handling og dermed sammenliknes med kommunikativ handlingsteori fra et hermeneutisk synspunkt. Utviklet av Habermas (1929-) og uten å ha status som hermeneutisk teori bidrar kommunikativ handling, med et utgangspunkt i forståelsesfelleskapet til en bedre handlingskommunikasjon ved bruk av «det bedre argument» (referert i Lægreid, 2006, s. 249). Meningen og betydningen av handlingen kommuniseres gjennom kritiske refleksjoner som også tar sikte på tradisjoner. For en bedre handlingskommunikasjon er det nødvendig å bygge opp praksisen som ligger i begrepene *lydhørhet, etikk, demokrati, og det bedre argument* (Lægreid, 2006, s. 247). Selv om de fire begrepene anses å basere seg hovedsakelig på det verbale språket, som *det bedre argument*

sterkt appellerer til, blir holdninger og praksis viktige kommunikasjonskanaler som barna tolker og lærer av.

2.1.3 Konstruktivistisk perspektiv

Min oppvekst i Romania gav meg en sterk følelse og opplevelse av at verden er konstruert av mennesker, og for å overleve bør en være skeptisk, gjennomtenkt og tilpasningsdyktig. Flyttingen til Norge gav meg mulighet til å oppleve at også «den norske verden» er konstruert av mennesker, men at sannheten er relativ og at jeg er et subjekt som kan og bør være *aktiv, handlende og ansvarlig* (Postholm, 2010, s. 21) i det sosiale livet jeg tar del i. Dette er to forskjellige læringsperspektiver jeg bærer med meg, som på en måte beviser for meg at vår verden er konstruert, ut fra en sosial og historisk kontekst. Inntrykkene jeg har fått av de to posisjonene skeptisisme («... det synpunkt at vi aldri kan opnå sand erkendelse om verden ...») og relativisme («... at utsagn kun kan siges at være sande i forhold til et eller andet ...») er sentrale i sosialkonstruksjonismen, som betrakter verden som konstruert (Kjørup, 2014, bd.2, s. 162).

Dette er verdenssynet jeg bærer med meg som menneske. Dette gjør at jeg forstår de ulike konstruksjonene av verden og av sannhet som avhengige av sosiokulturelle og historiske faktorer og som derfor bør ha samme gyldighet jfr. Kjørup (2014, bd.2). Sannheten jeg som barnehagelærer bærer med meg om at det er viktig at barnehagebarna har mange og gode musikkaktiviteter, gjerne med rytmeinstrumenter, er ikke nødvendigvis sant for en annen barnehagelærer. Det jeg legger i aktivitetsbegrepet kan også være helt forskjellig i forhold til en annen musikkpedagog - som kanskje opererer i en annen sosial kontekst. Jeg innser at læringen jeg har samlet gjennom årene, i større grad dreier seg om min deltakelse i diverse aktiviteter og på ulike områder, enn den puggingen jeg strevet med på skolebenken og som ikke var forankret i praksis. Som Hundeide (2001) skriver: «Det barn lærer på skolen, er å gå på skolen» (2001, s. 156). Av denne grunn ser jeg det også slik at barns delaktighet, i for eksempel «musicking» med rytmeinstrumenter, gir dem tilgang til kunnskap som de ellers ikke blir delaktig i eller undervist om. Dermed anser jeg læring og deltaking som synonymer hvor de deltakende barna – innforstått som *aktive, handlende og ansvarlige* – lærer gjennom kroppslige bevegelser, språklige samtaler og i en unik kontekst. I begrepet (barnehagebarns) *deltaking* i problemstillingen min ligger det implisitte forventninger om at barna handler med rytmeinstrumentene med andre barn og voksne som er til stede og at de på denne måten lærer de ut fra den konteksten de tar del i.

Virkeligheten for disse 4- 5 åringene er konstruert av mennesker: de går inn i barnehager sammen med andre barn, de følger en pedagogisk plan, en tidsramme når de kommer og går, når de spiser og leker, en tidsramme som skaper orden og funksjonalitet, men som også er påtvunget av en intersubjektivitet verden er bygget på (Berger & Luckmann, 2015, s. 46-47). Kunnskapen barna er med på å konstruere i samhandling med rytmeinstrumenter og de andre barna og voksne til stede, utspringer fra forståelsen og meningen de legger i praksis, i deltakingen. Praksis er det barna møter i hverdagen, og sannhet er for dem det de har opplevd i den medkonstruerte virkelighet.

I 2019 er det kanskje et fåtall av 4-5 åringene i Norge som ikke går i barnehager, og de fleste av dem har startet som 1- åringene, noe som implisitt fører til sosialisering. Om denne sosialiseringen er vellykket eller mislykket, er ifølge Berger og Luckmann (2015) avhengig av spenningsforholdet symmetrisk- asymmetrisk mellom primær- og sekundær sosialisering «... mellom den objektive og subjektive virkeligheten (og selvsagt også identiteten)» (2015, s. 165). Dette har veldig mye å si for hvordan barna forstår de rammene de har rundt seg. Dette er også avgjørende hvilke kompetanser og ferdigheter barnehageansatte/ musikkpedagoger har når det gjelder samhandling med barn – dette for å minske asymmetrien i forholdet mellom voksne og barn. Musikken, vokalt og instrumentalt, har et stort potensial til å jevne ut denne asymmetrien mellom mennesker generelt og barn og voksne i særdeleshett på en naturlig måte.

Rytmeinstrumentene, som sterke musikalske symboler appellerer til barnas evner til å samhandle, uavhengig av språklige ferdigheter. Ved å delta i «musicking» gjør disse 4- 5 åringene kroppslige erfaringer med rytmeinstrumenter og på denne måten kjenner de med kroppen hva som er virkelighet og hvordan de erfarer verden. Konstruktivismen fremstiller kunnskap og læring i stadig endring i forhold til sosiale, kulturelle og historiske settinger, og anses som konstruert i sosial samhandling (Kjørup, 2014, bd. 2). Læring refererer til menneskenes evner til å samhandle og tre typiske begreper blir nevnt: eksternalisering, internalisering og deltakelse. Å delta aktivt, betyr at barna må ta innover seg (internalisere) det rytmeinstrumentene og forholdene i aktiviteten har å by på. Dette gjør de ved å samhandle (eksternalisering) med både objektene og barn/voksne som er til stede. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv anses dette som læring (Dysthe, 2006; Kjørup, 2014, bd. 2). Det finnes flere avgrensede teoretiske modeller innen sosialkonstruktivistiske teorier. Disse blir kalt mellomteorier (Postholm, 2010), og i min studie legger jeg vekt på de sosiokulturelle teoriene. Sett ut ifra et sosiokulturelt perspektiv, som ifølge Dysthe (2006) bygger «... på eit

konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst ...», begynner barnas læring og utvikling i sosiale samhandlinger (Dysthe, 2006, s. 42). Sosiokulturelle læringsteorier legger vekt på det sosiale aspektet, og de har implikasjoner i min studie som jeg redegjør for i kap. 2.2.

Berger og Luckmann (2015) anser læring som kommer til uttrykk også gjennom det som i daglige tale kalles for sunn fornuft, siden den inneholder «... utallige før- og halvvitenskapelig tolkninger av hverdagsvirkeligheten, som oftest har en tatt- for- gitt karakter» (2015, s. 41). Jeg ser bruken av sunn fornuft som å være kanskje den mest naturlige læringen med røtter fra en opplevd praksis og som på tross av gamle teorier er med på å rekonstruere virkeligheten og få frem nye teorier. Praksis er det menneskene møter i hverdagen og sannhet er det som er opplevd i den medkonstruerte samfunnets virkelighet. Jeg kaller det en medkonstruert virkelighet, fordi jeg har tro på at vi passivt eller aktivt er med på å konstruere og re- konstruere verdenen.

2.2 Pedagogisk teori i oppgaven med fokus på rytmeinstrumenter

Når lærere i kulturskolen og barnehager utøver sin profesjon er pedagogikk viktig redskap for å påvirke målgruppen, som i denne studien utgjør barnehagebarn i alderen 4-5 år. De pedagogiske metodene kan få innvirkning så vel på barnas identitet gjennom læring og mestringsopplevelser som på deres sosialisering. Det er kjent at kulturskolelærerne har høy utdanning i musikk, noen har også pedagogikk, men veldig få av dem har også småbarns-pedagogikk. Det er også kjent at mange barnehagelærerne ikke føler seg musikalsk trygg nok til å utøve musikk med barna (Kulset, 2017). Slik jeg ser det er pedagogikk er et fag som inngår i alle de andre fagene. Målet er å gi barna muligheten til utfoldelse, læring og samhandling gjennom en pedagogisk tilrettelagt musikkaktivitet. Derfor vil jeg i denne oppgaven koble musikk og småbarns-pedagogikk sammen i et sosiokulturell perspektiv som følge av konstruktivistisk perspektiv. Det vil også være naturlig å fokusere på musikk-teori for å skape et helhetlig bildet av forskningen.

2.2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Vygotskij (1896- 1934) var en russisk-jødisk psykolog med sentrale bidrag til sosio- kulturell teori. Hans tilnærming er at læring og utvikling tar utgangspunkt i sosiale samhandlinger. Læring og utvikling har også en base i individuelle prosesser og erfaringer på tvers av ulike

sammenhenger, men de sosiale erfaringene er avgjørende (Dysthe, 2001; Säljö, 2006; Wittek, 2006). Sentrale begreper hos Vygotsky er *mediering*, *appropriering* og *proksimal læringszone* og som ifølge Säljö (2006) inkluderer det første begrepet *mediering* viktige elementer som, blant annet, artefakter og kulturelle redskap.

Mediering

Erfaringer kan sidestilles med læring gjennom de *kulturelle redskapene* som «... medierer omverdenen for oss i ulike aktiviteter» som barna tolker ut ifra sine forutsetninger (Säljö, 2006, s. 24). Jeg velger å kalle rytmeinstrumentene kulturelle redskaper/verktøy og ikke artefakter. Selv om begge begrepene, *artefakter* og *kulturelle redskap*, inkluderer et meningspotensial som rytmeinstrumentene kan ha for barna i lekendeaktiviteter, legger jeg her vekt på de *kulturelle redskapene* som har en historisk utvikling med en bestemt mening. Når barns deltaking i en aktivitet skjer på barns egne premisser, blir medieringen tilnærmet gjennomiktig fra den voksnes side. Interaksjonen barna imellom kan forstås som en *grunnleggende mekanisme for mediering* (Säljö, 2006). «Enhver samtale er uttrykk for mediering, og mennesker er på sett og vis hele tiden medierende ressurser for hverandre når de er i interaksjon» (Säljö, 2006). Denne medieringen ligger i barns kroppslige bevegelser, ansiktsuttrykk, og signaler de både sender ut og tar imot. Det er ikke nødvendigvis den kunnskapsrike medieringen som barn gir og tar fra hverandre med tanke på å spille riktig på et rytmeinstrument, men det kan for noen barn fungere som *den proksimale læringssonen*.

Appropriering

Rytmeinstrumentene eller de kulturelle redskapene inviterer barna til å ta stilling til en handling i kontakt med disse. Fra det øyeblikket barna kommer i kontakt med rytmeinstrumentene og gjennom hele handlings-prosessen blir barna gradvis kjent og fortrolige med instrumentene. Jo flere måter barna kommer i kontakt med rytmeinstrumentene på, dess nærmere er barnet å lære gjennom appropriering. Vestad (2013) beskriver appropriering som en refleksiv prosess som innebærer at aktørene «... rekonfigurerer seg selv i og gjennom måtene de tar objektene i bruk på, og også konfigurerer objektene i og gjennom de måtene de som aktører handler med objektene» (2013, s. 133). Når barn kommer i kontakt med rytmeinstrumentene, kjenner de på materialet det er laget av, hører de lyden som lages, finner ulike måter de kan spille på, eventuell måter de ikke kan spille på og prøver ut ulike alternativer. Denne type læring assosieres med appropriering. Dette forestiller subjektets initiale kontakt med redskapet avhengig av ytre forhold, for så å bli gradvis uavhengig når subjektet opplever redskapet naturlig og gjennomiktig (Säljö, 2006).

Proksimal læringszone.

Den proksimal læringszone, eller den nærmeste utviklingssonen, er hva et barn kan mestre med understøtte fra *den mer kompetente andre* som Aukrust (2006) velger å forklare metaforen «scaffolding» med. Begrepet oversettes også som stillasbygging. Utviklingssonen refererer til avstanden mellom *det eksisterende nivå* og *det potensielle nivå*, som den lærende kan oppnå med hjelpemidler, og det er ønskelig at undervisningen skal treffe barnas proksimale læringszone (Wittek, 2006). Når læringen er etterlat til barna uten voksenstøtte, finner barna støtte i sin egen handling og de fungerer som støtte for hverandres handlinger. Her er det viktig at barna får handlingsrom - at de kan bruke imitasjonsprinsippet, får oppmuntring, gis mulighet til spill og samspill, og deltar i dekonstruksjon og konstruksjon gjennom lek osv.

Læring gjennom deltakelse

Begrepet *deltaking* i problemstillingen min definerer en aktivitet for den som *er en del av og tar del i* musicking – om det er synlig eller usynlig, aktiv eller passiv med kropp og/eller med tanke Holgersen (2002). Deltakelse og læring er nært bundet til hverandre. Ved å ta del i det praktiske livet, blir læring en daglig oppgave, såkalt uformell, kontekstualisert og situert (Dysthe, 2006). I et praksisfelleskap blir den individuelle engasjementet avgjørende. Et nærmere blikk på Wengers (1998) fire komponenter som karakteriserer sosial deltaking - mening, praksis, felleskap og identitet – kan man tolke læring- og kunnskapsprosessen (referert i Dysthe, 2006, s. 63). I praksisfelleskap konstruerer barna kunnskap gjennom appropriering av rytmeinstrumentene. Holgersen (2002) trekker frem Rogoffs styrke i denne type praksisfelleskap, når hun snakker om omforming (konstruksjon) og ikke overføring av kunnskap, gjennom tilegnelse (appropriering) – når barn praktiserer selvstendig på egne premisser. Selvstendighet anerkjennes blant andre av Bae (1996) som uttrykker dette gjennom et paradoksalt prinsipp: «... det er gjennom vår avhengighet av andre at vi har mulighet til å bli autonome» (Bae, 1996, s. 147).

Deltakelsen i praksisfelleskapet baseres på et demokratisk syn, der barna i forskningen velger selv *om* de vil være til stede og *hvor lenge* vil de være til stede. Dette betyr i praksis at de selv erfarer innflytelsen de har, men erfarer samtidig at de må tilpasse seg felleskapet og strukturen. Dette er noe både barna og personalet må forholde seg til fordi «... uten noen strukturer og uten grunnleggende etiske verdier, vil det trolig opphøre som felleskap og kunne skape kamp og anarki» (Jansen, 2014, s. 71). Dette gjenspeiler barns rett til medvirkning, en rett som har sitt utspring i FNs barnekonvensjon og er nedfelt i rammeplanen for barnehagen,

som tidligere henvist. Når barn deltar i et praksisfellesskap på egne premisser, ut fra egne forutsetninger og med tidligere erfaringene, blir innholdet og resultatet utenfor lærerens kontroll. Denne type praksis i fellesskapet kan sammenlignes med utforskerstund og/eller lek. Olaussen og Letnes (2014) forklarer at «... når barn engasjerer seg i aktiviteter, forholder de seg mer eller mindre til tydelige institusjonelle mønster, vaner, rutiner og til det som er allment akseptert ... (som for eksempel at) i leken utforsker barn ...» (2014, s. 255). Ifølge Jansen (2014) er utforskerstund «... en aktivitet hvor barn blir invitert til å fordype seg, til å prøve ut og eksperimentere» og barnehagelæreren må kunne gi slipp på innflytelser gjennom forhåndsplaner som kan gjør barn til passive mottakere (2014, s. 71). Av denne grunnen blir mitt fokus flyttet fra formidling av definert kunnskap til fokus på hvordan barn søker kunnskap og lærer gjennom deltakelse på egne premisser.

En multimodal læring

I et multimodal læringsperspektiv handler det om å legge til rette for både uformelle og formelle læringssekvenser (Olaussen & Letnes, 2014). Det er viktig å artikulere at barns læring på egne premisser bør ses både i uformelle og formelle aktiviteter. Det ville alltid være et skille mellom formell og uformell læring, så lenge vi selv søker kunnskap hos andre, og av denne grunnen så må vi være godt rustet til å ta imot andres perspektiver. Folkestad (2006) beskriver den uformelle læringen som en ikke helt frivillig handling, men at den starter ut fra et ønske eller en intensjon, og aktiviteten kan ses på som frivillig eller selv- valgt. Han ser på det som to poler i et kontinuum «... formal- informal should not be regarded as a dichotomy, but rather as the poles of a continuum ...» (Folkestad, 2006, s. 143). En multimodal læring som er særlig aktuell for barnehagebarn innbefatter et holistisk perspektiv som inkluderer «ulike språklige uttrykk, som muntlige, visuelle, dramatiske og musiske ...», det vil si multimodale læreprosesser som inkluderer både uformelle og formelle lærings situasjoner (Olaussen & Letnes, 2014, s. 247).

2.2.2 Musikkpedagogisk teori i oppgaven

Problemstillingen byr på to synlige begreper som kan kobles direkte til musikk: *musicking* og rytmeinstrumenter. Jeg vil i første omgang utdype verbet *musicking* som ble kort beskrevet i presentasjonen av problemstillingen. I andre omgang vil jeg synliggjøre fremtredende pedagogiske retninger som legger vekt på musikk og bruken av rytmeinstrumenter.

Musicking

Begrepet *musicking* ble kort forklart under problemstillingen, som et fokusskifte fra *et substantiv til et verb, fra a music til to music og beskriver musikk som handling*. Med røtter i Small (1999) sin tenkning innebærer begrepet *musicking* alle former for deltakelse «... in a musical performance» (Small, 1999, s. 9). *Musical performance* er ikke bare en musikalsk fremføring som man lett kan oversette her; den inkluderer som Small (1999) påpeker lytting, øving, utforskning, komponering, og mange andre måter en kan delta på i en *performance*. *Musical performance* kan handle om performance som danser, som en kulisseyarbeider, eller scenograf *back stage*; som aktiv eller passiv deltaking, konstruktiv eller destruktiv, sympatisk eller antipatisk (Small, 1999). I en slik *musical performance* med rytmeinstrumenter blir barnet som subjekt kroppslig aktivisert i en handlingsposisjon og et handlingsrom (Bjørkvold, 2005; Small, 1999; Vestad, 2013). Både barnet som musiker og instrumentene er hver for seg «kunstnerisk tause» (Bjørkvold, 2005, s. 219), men interaktiviteten mellom disse to gir mening i et helhets perspektiv (Bjørkvold, 2005; Small, 1999). Dessverre tyder Holmberg (2012) sin studie på at å spille instrument i barnehager ofte kobles sammen med musikk som objekt snarere enn musikk som handling - eller musikk som et møte mellom objekt og subjekt. Hennes artikkel har inspirert meg og økt nysgjerrigheten min omkring temaet rytmeinstrumenter med tanke på musikk som handling/*musicking*. Holmberg (2012) problematiserer barnehagelærernes kunnskap om rytmeinstrumenter: «Att prova på, att frambringa ljud med hjälp av instrument är vanligt, men att någon förebildar en specifik rytm är mer ovanligt» (Holmberg, 2012, s. 10). Kulset (2017) problematiserer både barnets musikalske utvikling men også behovet for «... [de] voksnes musikalske (gjen)utvikling» (2017, s. 32). *Musicking* kan bli sett på som en mulighet til å gjøre musikken tilgjengelig for alle, på alle nivåer og måter, gjennom deltaking ut fra egne forutsetninger, noe den deler med flere musikkpedagogiske retninger.

I den voksne verden snakker vi om grunnelementer i musikk, som melodi/ tonehøyde, klang, rytme, puls, tempo, dynamikk, form, tekstur. Vi omtaler musikalske ferdigheter hvis barn/voksne kan synge og spille, og som implisitt inkluderer disse grunnelementene i musikk. Musikalske ferdigheter bedømmer vi ut fra måten de gjøres på, og med korrespondanse til musikkens grunnelementer. «Om de voksne i barnehagen leker med lyd, eksperimenterer med rytmer, klanger, tempo og dynamikk, vil det stimulere barns egen utforskertrang» (Sæther, 2007, 35). Dette vil også stimulere til musikk og sosial kompetanse, som oftest karakteriseres gjennom blant annet det å kunne *vente på tur*, vise *samstemthet* og *gjensidighet*, timing og

inntoning (Sæther, 2007, s. 73). I en musicking aktivitet uten voksenstøtte vil fordelene være at vi tydelig kan se hvordan barn møter rytmeinstrumentene og musikken. Som Fredens og Fredens (1992) påpeker, kan man «... beskæftige sig med *musik på tre niveauer*: Lytte til den, udføre den ved at synge eller spille på et instrument, eller selv skape den» - nivåer organisert hierarkisk i en stigende kompleksitet (1992, s. 14).

Å gjøre musikken tilgjengelig for alle

Når man beskjeftiger seg med musikk sammen med barn blir en bevisst de positive aspektene og innflytelsen musikken kan ha overfor barna. Noen musikkpedagoger har utviklet retninger basert på egne erfaringer, opplevelser og holdninger til musikken, og en fellesnevner for disse er å gjøre musikken tilgjengelig for alle barn - og ikke bare for de talentfulle barna. Primært for alle pedagogiske retninger anses kroppen med stemmen som førsteinstrument, så bruken av musikkinstrumenter blir anvendt på et sekundært plan. Pedagogenes bidrag på hver sin kant i verden har hatt stor betydning for musikkundervisning og musikkpedagogisk retninger overtok opphavsnavnene deres. Jeg ser av interesse å nevne bare de som ifølge Eir og Gregersen (2002) har som undervisningsmål «... at gjøre musikken tilgjengelig for alle ...» og de som legger vekt på musikkinstrumenter (2002, s. 197-200). Disse er:

- Kodály-metoden, kalt etter Zoltan Kodály (1872- 1967), en ungarsk komponist, musikkforsker og pedagog. Jeg opplever at den pentatoniske skalaen, som Kodály mente at det er både naturlig og lett å synge for barna (referert i Eir & Gregersen, 2002) med fordel kan tenkes inn i en tilrettelagt musikkaktivitet med rytmeinstrumenter på barns egne premisser. Både xylofonstaver i forskjellige registeret og klokkespillstaver i pentaton skalaen kan gi barna en følelse av en type musikalsk harmoni.
- Orff – metoden er oppkalt etter Carl Orff (1895- 1982), en tysk komponist og musikkpedagog. Han var kjent for sitt pedagogiske bidrag til en *musikalsk barneoppdragelse* og utviklingen av det såkalte Orff- instrumentariet (referert i Eir & Gregersen, 2002). Orff- instrumentariet, som består av melodiske instrumenter (stavspill, xylofoner, klokkespill) og rytmiske instrumenter (triangler, bjeller, claves, osv.) egner seg godt til musikkaktiviteter med barn. Instrumentene er laget av materialer som tåler barnas håndtering, er enkelt å ta i bruk og de lager omtrent samme lyder uansett hvem som spiller på dem. Orff la vekt på dans og spill, lytting og

improvisasjon etter imitasjonsprinsippet (referert i Eir & Gregersen, 2002). Disse viktige elementene har inspirert meg i analysen av datamaterialet.

- Suzuki- metoden, kalt etter Shinichi Suzuki (1898- 1998), en japansk fiolinist som la vekt på imitasjon og gehør i sin undervisning, og som mente at en treåring, med foreldrenes støtte og meddeltakelse, kan lære å spille fiolin (referert i Eir & Gregersen, 2002). Jeg fant inspirasjon i både imitasjonsprinsippet og meddeltakelsen som primært refererer til foreldrenes støtte. For meg betyr dette at barnets musikalske utvikling starter ut ifra den primære sosialiseringen som oppstår mellom barnet og omsorgspersonen og utvikles videre avhengig av både den primære- og sekundære sosialiseringen. Den sekundære sosialiseringen blir i barnas tilfelle barnehagepersonalet.

Montessoriskolen er ikke en musikkpedagogisk retning, men det er pedagogisk retning oppkalt etter Maria Montessori (1870- 1952), en italiensk lege og småbarnspedagog. Hun utviklet montessorimetoden, som går ut på å stimulere barnas egen frivillige virksomhet ved å lage barnegrupper med tre års aldersforskjell «... multi-age classroom where students learn independently» (Rajan, 2017, s. 228). På denne måten gav hun barna muligheten til å overta lederrollen, mens læreren holdt seg i bakgrunnen (Rajan, 2017). Dette assosierer jeg med det som Cremin, Burnard og Craft (2006) kaller for «profiling learner agency». Montessori inkluderte mange instrumenter (piano, marimbas, diatonisk klokkespill, xylofoner) som inventar i en klasse til barnas utforskning og selvstyrt læring (Rajan, 2017). En overføringsverdi ser jeg i det som per i dag kalles «Parkert Piano» - et instrument parkert på en flyplass, et bibliotek eller andre steder, som står naturlig til disposisjon for forbipasserende til å tas i bruk. Kan dette være en spennende tanke med overføringsverdi til dagens barnehager? Imponerende er det at Montessori allerede da sidestilte musikken med andre fag: «Music was an inherent part of Montessori's teaching, having a place alongside mathematics, language arts, and science, never relegated to being extras or optional activities» (Rajan, 2017, s. 236). Aalberg (2007) refererer til Montessori sin barnehagepedagogikk som brukte musikken som en del av barns dannelse. De begrunner hennes instrumentalbruk med at det vil gi barn større tilgang til orkestermusikken, men trekker frem Montessori sin tanke om at det mest vesentlige i musikkarbeid er selve aktivitetene (Aalberg, 2007, s. 116). Selv om Maria Montessori ikke har hatt en formell musikkpedagogisk bakgrunn, har hennes arbeid, basert på observasjoner og dokumentasjoner av barns naturlige respons på musikk, bidratt til både utvikling av instrumenter og til en pedagogisk metode for å veilede akkurat barn i alderen 3- 6 år (Rajan, 2017). For meg åpner Rajan (2016) tilsynelatende for en enda bredere tolkning av

musikkarbeid i barnehagesammenheng: «Perhaps most important is that Maria Montessori believed that teaching music was the responsibility of the classroom teacher and not the work of a music specialist» (Rajan, 2017, s. 229). Kan denne tankegangen være overførbar til våre barnehager der musikkompetansen er varierende – som en av mange måter å gjøre musikken tilgjengelig for alle barn?

2.3 Oppsummering av kapitel 2

I dette kapittelet har jeg plassert forskningsprosjektet mitt i et vitenskapelig perspektiv. Jeg har også beskrevet teorier som påvirker vinklingen av mitt prosjekt og legger føringene for språkbruken i avhandlingen. Med utgangspunkt i problemstillingen blir de fenomenologiske, hermeneutiske og konstruktivistiske perspektivene sentrale og støtter opp om både spørsmål og resultatene i studien.

3.0 Metode, forskningsdesign og dataanalyse

Som tittelen antyder blir dette kapittelet tredelt. Jeg starter med å forklare den metodiske tilnærmingen som forskningen bygger på, videre vil forskningsdesigns delkapittel forberede leseren på å forstå vegen jeg har valgt og hvordan jeg kom frem til å samle inn forskningsmaterialet. Den siste delen vil dreie seg om hvordan datainnsamlingen har blitt analysert for å komme frem til de resultatene jeg presenterer i kapittel 4.

3.1 Metodisk tilnærming – en kvalitativ metode

Min intensjon var å se nærmere på barnas praksis, det vil si en nærstudie av hva som skjer når en gruppe barn får på egne premisser en del rytmeinstrumenter å spille på. Disse nærstudiene av menneskers praksis inngår i de ulike typer kvalitative metoder og kan gi oss noen svar fra en av de mange virkelighetene som eksisterer, en ontologisk forutsetning, som legger til grunn antakelser for det kvalitative forskningen (Nilssen, 2014). Det betyr i praksis at den utvalgte barnegruppen som inngår i forskningen kan utføre en del handlinger som er påvirket av situasjonen de befinner seg i, og som kan være vidt forskjellig fra en annen barnegrupes handlinger. Av denne grunnen blir resultatene av forskningen begrenset til en bestemt barnegruppe, men det kan også gjenspeile andre barns handlinger i en annen gruppe barn.

Historisk, kulturell, sosial, politisk og økonomisk kontekst er det jeg kaller for ytre faktorer som påvirker resultatene. I tillegg blir resultatene påvirket av min subjektivitet, bakgrunn, erfaringer og ikke minst av den metodiske tilnærmingen jeg har valgt. Metoden som egner seg best for min intensjon med forskningen er *case study research*, som på norsk og heretter blir da kasusstudie.

3.1.1 Kasusstudien

Kasusstudie regnes som en metodologisk vei for å kartlegge og forstå sosiale fenomener, samspillet mellom individer, grupper og miljøer, som har en tverrvitenskapelig og flermetodologisk utgangspunkt og baserer seg på «... ontologiske og epistemologiske antakelser om virkelighetens og kunnskapens natur» (Meeuwisse, Swars, Eliasson-Lappalainen & Jakobsen, 2010, s. 14). Musikkaktiviteten med rytmeinstrumenter på barns egne premisser er en naturlig situasjon for barna å komme i kontakt med objekter på. Det er en læringssituasjon for dem, men det er, som tidligere nevnt mot en tradisjonell praksis i musikkundervisningen. Av denne grunnen kan rike beskrivelser av situasjoner fra studien være informative og nyttige (Postholm, 2010), og bør fokusere på *beskrivelse, forståelse, prediksjon og / eller kontroll av individet* [min tolkning] som Woodside (2010) påpeker (2010, s. 1). Beskrivelser og forståelser av en utradisjonell musikalsk praksis setter ord på tankeprosesser som ellers ofte er tatt for gitt. Woodside (2010) beskriver at *menneskene har begrenset tilgang til egne tankeprosesser, for å ikke nevne begrenset tilgang til andres tankeprosesser* [min tolkning] (2010, s. 3), og av denne grunn kan rike beskrivelser være nyttige i en kasusstudie. Forhåpentligvis vil refleksjoner rundt praksis av musikkaktiviteter på barns egne premisser også ha overføringsverdi til musikkundervisning for barn i formelle aktiviteter. Innenfor rammene kasusstudien opererer med brukte jeg deltakende observasjon med audio-visuelle videoopptak som støtte, en innsamlingsmetode jeg anser som både praktisk og passende. Med vekt på et vesentlig sosiokulturelt perspektiv blir analysen av datamaterialet tilskrevet hermeneutiske og fenomenologiske tilnærminger. En vesentlig forskjell som gjør at studien ikke retter oppmerksomheten mot barns livsverdener, er at det ikke inngår intervju- samtaler med barna for å få tak i deres opplevelser i studien. Dette gjør at denne forskningen distanserer seg fra et fenomenologisk kasus. Kasusstudien baserer seg på konstruksjonen av min mening om barnas opplevelser, ved å tolke og analysere deres kroppslige intensjoner og deres verbale og vokale ytringer. Studiens fenomenologiske implikasjoner utgjør nettopp barnas kroppslige, verbale og vokale ytringer men også mine

opplevelser og refleksjoner som deltakende observatør, slik jeg forstår det. Disse perspektivene inngår i analyseprosessen av datamateriale. Med en tverrvitenskapelig tilnærming prøver jeg å forstå og få frem meninger som deltakerne i forskningen, som har egne erfaringer i forhold til sine livsverdener, har skapt eller konstruert. Forskerens subjektiv mening representerer her det etiske perspektivet og deltakerne representerer det emiske perspektivet. Samsillet mellom de etiske og emiske perspektivene er grunnlaget for å konstruere meningen i aktiviteten (Postholm, 2010, s. 34).

I tillegg til den deltakende observasjonsmetoden, støttet med audio-visuelle videoopptak, blir notatene mine som ble tatt underveis i prosessen gode hjelpemidler. Disse beskriver rammene rundt metoden og tanker om forskningen. Fokusgruppeintervjuer var også inkludert inn i planleggingen og meningen var å få flere perspektiver på saken som kunne få innflytelse som på analysen, resultater og drøftingen. Disse ble gjennomført halvveis og deretter forkastet på grunn av en deltaker trakk tilbake sin samtykke. I analyseprosessen av datamaterialet har jeg som forsker og dermed som *forskningsinstrument* (Postholm, 2010) vekslet mellom induktiv og deduktiv forståelse i forhold til teorien jeg har lest, mine notater og observasjoner jeg har gjort. Innsamlingsmaterialet og den beskrivende transkriberingen jeg har gjennomført veiledet meg til The Grounded Theory (GT) som metodisk tilnærming - den konstante komparative analysemetoden (Postholm, 2010).

3.1.2 The Grounded Theory

The Grounded Theory, heretter forkortet GT er en forskningstilnærming som har utviklet analysestrategier som kan brukes også i kasestudier. Min forståelse er at GT er ment som brobygging mellom teoretikerne og teorigenererende resultat, en metode alle kan forstå uten å måtte være genier eller store teoretikere, noe som gir alminneligheten tilgang til forskning i det virkelige livet og fortrinnsvis innen sosiologi (Alvesson & Sköldbberg, 2017; Charmaz & Bryant, 2010). Med dobbelrøtter fra Glaser og Strauss (1967) og ut ifra et positivistisk tilnærming konvergerer de to teoriutviklerne sine interesser fra før av i feltet til en felles metodologisk utvikling av såkalt klassisk GT; Glaser med bakgrunn fra Columbia Universitet skapte en analog kodifisering for kvalitative metoder og bygget opp metoden på antakelser av ekstermalitet og nøytralitet; og Strauss med bakgrunn fra Chicago-skolen fokuserte på *naturalistisk inquiry* (naturlig eksperiment/ undersøkelse), pragmatiske antakelser og symbolsk interaksjonsperspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2017; Charmaz & Bryant, 2010; Tjora, 2018). *Naturalistisk inquiry* fokuserer på undersøkelser av fenomener i naturlige

omgivelser, hvor enkelte personer anses som aktive agenter og interaksjonen representerer en kontinuerlig prosess gjennom handling, språk og mening. I det virkelige livet er barnehagearenaen den mest naturlige plassen for barn i alderen 4- 5 år. Forskningen foregår dermed i naturlige omgivelser, på naturlige steder og tidspunkter for barns aktivitet i barnehagen, med de kjente voksne til stede (utenom meg som deltaker/observatør i forskerrollen). Det komplekse livet og interaksjonen mellom mennesker bør forstås empirisk og krever fleksibilitet i forskningsprosessen, og her ifra en intensjon om en induktiv prosess, noe som den klassiske GT argumenterte for (Alvesson & Sköldberg, 2017; Rønholt et al., 2003). Jeg måtte forkaste en planlagt og halvveis gjennomført fokusgruppeintervju, da den ene voksne trakk seg fra denne metoden. Samtidig byr induktiv tilnærming på en metode kalt *epoché* som krever forskerens evner til å være minst mulig subjektiv for fenomenet en undersøker – begrep som også er omtalt i kapitlet fenomenologisk perspektiv. For å kunne være minst mulig subjektiv kreves det *teoretisk sensitivitet* (Charmaz & Bryant, 2010). Jeg sammenligner teoretisk sensitivitet med det å ta den andres perspektiv, ved å se sammenhenger mellom teori og praksis og som «... tillader forskeren at utvikle teori, som er rodfæstet i praksis, og som er begrepsmessig fylldigt beskrevet» (Rønholt et al., 2003, s. 42). Kritisert og omkledd med fire argumenter av Charmaz og Bryant (2010) ble klassisk GT kalt konstruktivistisk, og hvor forskeren bør: 1) ha en teoretisk og praktisk kunnskap fra før, 2) samle inn data med utgangspunkt i egne ideer og erfaring, 3) bli åpen for empiriske verden og 4) undersøke alle ideene og t.o.m. de nye egne teoretiske forestillinger [min tolkning/oversettelse] (2010, s. 409). Disse argumentene bygger opp min oppfatning av at forskerens evner og kunnskaper, forsker som er nær bundet til forskningsprosessen, distanserer seg fra den alminnelighetens tilgang til forskning som klassiske GT har intendert. Parallelt ser jeg behovet for forskerens gode teoretiske forkunnskaper, som Thornberg (2012) argumenterer for - og på denne måten støtter han opp den konstruktivistiske tilnærmingen til GT. Jeg har tidligere nevnt at jeg ikke ser muligheten til å være fordomsfri, men jeg ser muligheten til å gjøre fordommer transparente ved kritisk å reflektere over egne praksiser. Dette refleksivitetsarbeidet bør ifølge Charmaz og Bryant (2010) være sentralt gjennom hele forskningsprosessen med fokus på både forskeren og det som forskes på: «Subsequently, constructivist grounded theorists engage in reflexivity throughout the research process, which fosters attending to the varied standpoints of both the researcher and the researched» (Charmaz & Bryant, 2010, s. 408). En mulig frigjøring fra induksjon, til fordel for *resonnement* foreslått av Alvesson og Sköldberg (2017), kan gjøre at konstruktivistisk GT stå sterkere i en konstruert verden. Å resonnerer betyr å kritisk reflektere *i* og *om* virkeligheten i

tråd med induktiv, deduktiv og abduktiv metoder, hvor abduktiv er en forenklet form som handler om å se mønstre (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Disse resonnementene kommer ofte frem i et analysearbeid og er synlige i en skriftlige prosess. Ifølge Postholm (2010) kan analysemåten fra GT «... brukes innenfor alle kvalitative studier hvor koding og kategorisering av datamaterialet blir vesentlig i analysearbeidet» (2010, s. 87). I min analyse av forskningsmaterialet har jeg hatt behov for koding og kategorisering for å studere fenomener i barnas aktivitet. Den todelte kodingsprosessen jeg har benyttet meg av er initial og fokusert/selektiv (Charmez & Bryant, 2010), som også kalles *in vivo* og respektiv *in vitro* (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Etersom jeg plasserer min forskning i konstruktivistisk GT ble det tre viktige steg å gjennomføre: koding (beskrevet i to trinn), *memo-writing* og *theoretical sampling* (Charmaz & Bryant, 2010):

1. Kodingen i to trinn innebærer: å finne *ord som koder*, ofte verb som beskriver handlinger mennesker utfører, for så å sammenligne *ordene som koder* ved å fokusere på frekvensen av disse og/ eller signifikansen i disse.
2. *Memo-writing* eller memo-skriving: å nedskrive ideer og kategorier som dukket opp underveis i perioden mellom koding og første nedskrevet utkast.
3. *Theoretical sampling* eller teoretisk prøvetaking: å forklare og demonstrere hvordan kategoriene passer sammen og hvordan det er kommet frem til disse.

Kodings- og kategoriseringsarbeidet reduserte omfanget av datamaterialet mitt og på denne måten ble det mer oversiktlig og forståelig. Ved bruk av konstruktivistisk GT var det mulig å gjøre de skjulte meningene og prosessene om til lesbare og eksplisitte. Neste steg er å fremstille resultatene på en måte som er forståelig og som muligens kan brukes som redskaper for å konstruere argumenter og bevis innen utdanningssystemet. For å forstå resultatene blir et mellomsteg å beskrive hvilke rammer forskningen har foregått i, og hvordan jeg har kommet frem til resultatene. Disse rammen er videre forklart i forskningsdesignets underkapittel.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign representerer en overordnet plan for hvordan forskningen skal foregå og innebærer innhenting av tillatelser fra alle hold forskeren kan sette i gang sitt prosjekt.

3.2.1 NSD - Godkjenning

Et primært steg er å innhente godkjenning fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD), som samspiller med retningslinjer fra studieplassen en hører til (vedlegg 5). NSD gir forskere

tilgang til data uten juridiske, økonomiske og praktiske hindringer. Samtidig driver NSD en virksomhet angående personvern gjennom kursing, rådgiving og behandling av forskningsprosjekter som skal involvere lovpålagte personopplysninger av personvern. I praksis betyr det at jeg i forskerrollen har mulighet til å hente informasjon gjennom NSD med hensyn til studien jeg effektuerer og at jeg får retningslinjer angående personvern som må jeg ta hensyn til for å få godkjent prosjektet. En søknad til NSD må inneholde en tenkt plan ikke bare for gjennomføring av forskningen, men også en plan for å opptre etisk gjennom hele perioden. Etter en 5 ukers periode ble min søknad godkjent av NSD i etterkant av avklaringer om innholdet i søknaden. Det å bli kontaktet på e-mail for å avklare oppriktigheten av innholdet i søknaden opplevde jeg svært positivt. Jeg framla informasjon om hvordan jeg skulle presenterer forskningsprosjektet mitt for både institusjonen (vedlegg 2) og for hver deltaker (vedlegg 3). Her beskrev jeg blant annet, hvordan jeg skulle oppbevare og behandle det innsamlede materialet og hvordan jeg ville fremstille resultater med hensyn til personvern. Disse ble godkjent i forkant og gjennomført i tråd med retningslinjer.

3.2.2 Opprinnelig plan, forandringer underveis og innhenting av empiri.

Empiri er et forskningsbegrep som beskriver erfaring hentet gjennom systematiske observasjoner av praksis. I motsetning til antakelser utledet av teoretiske overveielser og personlige inntrykk, blir systematiske observasjoner utledet av en plan - forskningens empiriske dokumentasjon. Min opprinnelige plan var å forske på *musikkaktiviteter med fokus på rytmeinstrumenter og barnehagebarn i 4- 5 års- alderen med og uten voksen deltaking*. Med denne planen og NSD- godkjenning tok jeg kontakt med barnehagesjefen i kommunen. Hun hjalp til med å spre informasjonen blant de kommunale barnehagene. Av totalt 31 barnehager i kommunen (23 private og 8 kommunale) er det kun en liten privat barnehage som satser på musikk i sitt uttalte tilbud. Betyr dette at de andre barnehagene i kommunen nedprioritere musikken, eller at den ikke er uttalt i tilbudet? Av totalt 8 kommunale barnehager fikk jeg svar fra to, og valget falt på den barnehagen jeg ikke var kjent med fra før av gjennom mitt arbeid som kulturskolelærer. På denne måten unngikk jeg etiske spørsmål om eventuell dobbeltrollen som kulturskolelærer og forsker. I tillegg var denne utvalgte barnehagen geografisk sentralt plassert i kommunen, det var en relativ stor barnehage med seks avdelinger. Informasjon om prosjektet ble gitt og jeg hadde en dialog med både barnehagestyrer og barnehagepersonalet som ønsket å delta. Skriftlig godkjenning ble innhentet. Barnehagepersonalet ble også informert om muligheten til å trekke seg underveis

fra prosjektet om ønskelig, uten å måtte gi en begrunnelse for. Jeg har personlig tatt meg god tid til å forklare personalet og barnegruppen som inngikk i studien at jeg har en forskerrolle, at de kommer til å bli observert og filmet, og at selv om det ble innhentet skriftlige tillatelser til dette fra foreldrene, kan barna selv bestemme om de vil eller ikke vil være til stede. Barna ble forklart at de også kan forlate rommet når de selv vil og de vil få tilbud om å være med på en annen aktivitet i stedet for. Den opprinnelige planen var å ha seks aktiviteter med rytmeinstrumenter: en uten voksendeltaking og fem med voksendeltaking.

Starten på aktivitetene, antall og hyppighet ble bestemt sammen med barnehagepersonalet og tok hensyn til deres årsplan. Aktivitetens varighet uten voksendeltaking den første gangen oversteget mine forventninger og barnas involvering i aktiviteten på egen hånd ble av stor verdi for min erfaring og min forskning. Av denne grunnen forandret jeg planen til tre aktiviteter uten voksen deltaking. De resterende tre aktivitetene ble gjennomført i form av samlingsstund med meg som leder, aktiviteter som ikke inngår i studien, men allikevel påvirker mine erfaringer og tanker rundt tema.

Materialinnsamlingsmetoden som ble planlagt var forskers deltakende observasjon med videostøtte og fokusgruppeintervju. Videoopptaket innsamlet under de to første aktivitetene og innholdet i dem førte til at jeg avgjorde at dette var tilstrekkelig til å få frem resultatene i den kvalitative studien jeg hadde planlagt. Derfor inngår kun de to første videoobservasjonene som forskningsmateriale. Det ble innhentet skriftlige tillatelser for gjennomføring av fokusgruppeintervju (vedlegg 4) og det ble halvveis gjennomført før det ble forkastet da en av de to deltakerne trakk seg kun fra intervjuet. I stedet for ble en skriftlig side med tanker angående den første aktivitetsdagen innlevert frivillig og av egen initiativ fra den andre deltakeren. Denne ble tatt i betraktning i studien. Personalet som deltok i forskningen ble jeg kjent med i løpet av studien og vi har hele veien hatt en god tone. De har vist en ekte engasjement for barna, for aktivitetene og forskningen. Vi har utvekslet tanker og undring om ulike hendelser, underveis i prosessen. Gode observasjoner og tankevekkende refleksjoner kom frem og jeg føler meg takknemlig for å få deres synsvinkel på det som skjedde, noe jeg ikke kunne unngå å bli påvirket av og som jeg har tatt det med i mine refleksjoner, men uten å bruke direkte sitat. Barnehagens hverdag er preget av uventede situasjoner og tidsaspektet er noen ganger undervurdert: de planlagte ukentlige aktivitetene ble halvert til ca. annen hver uke, fokusgruppeintervjuet ble forkastet og fokuset på problemstillingen ble forandret.

3.2.3 Valg av de involverte i prosjektet

Barnehagestyreren, i dialog med to ansatte (en barnehagelærer og en assistent) som hadde meldt seg frivillige til prosjektet, ble enige om en barnegruppe av 4- 5 åringer som kunne delta i forskningen. De var også behjelpelige med innhenting av tillatelser fra barnas foreldre. Barnehagelæreren var opptatt av musikkfaget i barnehagen, hun synger og spiller selv gitar. Jeg ble fortalt at hun hadde med seg i sine musikkksamlingsstunder også noen rytmeinstrumenter som triangler, bjeller, djember og trommer, trepinner og rytmeegg og at barna i barnehagen også ble tildelt hver sin sang ved starten på barnehageåret. Dette betyr at barnehagen har investert en del i rytmeinstrumenter og at interessen var allerede til stede. Barnehageassistenten ble frivillig med på prosjektet og hadde gode refleksjoner om barns aktivitet uten voksen deltaking. Hun ble naturlig «med på leken» når barna inviterte henne til dette. Tillatelser fra foreldrene ble innhentet fra til sammen ti barn, men i studien inngår totalt ni av disse ti barna (tre jenter og seks gutter). Tre av barna er tospråklige. Det tiende barnet har aldri vært i barnehagen de dagene jeg har vært der. Den første gangen deltok alle disse ni barna i aktiviteten, mens den andre gangen manglet en av guttene. Jeg og de to ansatte var til stede begge gangene. De to ansatte byttet på å følge barna inn og ut av rommet for å sikre seg at de får et menings- og verdifullt alternativ blant andre aktiviteter som foregikk i barnehagen på den tiden.

3.2.4 Fysiske rammer – rom, tid, sted.

Med sentral beliggenhet i kommunen og i et relativt nytt bygg med to etasjer har barnehagen estetisk dekorerte rom, store felles arealer og flere rom tilrettelagt for diverse aktiviteter: kunst, bevegelse/fysisk aktivitet, snekring, mediatek, m.m. Rommet for forskningene foregikk i kalles mediateket, dette rommet ligger i andre etasje og er på ca. 20 kvm. Tilgang til dette rommet er kun gjennom en dør med et smalt vertikalt glassfelt for innsyn – det vil si at rommet er skjermet for gjennomgang. Bak døra, i hjørnet plasserte jeg et videokamera som filmet rommet mot vinduet. På motsatt siden og fra vinduet ble det andre videokamera plassert for å filme mot døra. – som på en måte ble beskyttet for barns tilgang av et lite bord med en datamaskin på. Til venstre for vinduet, på den store veggen, fantes det en hylleseksjon med barnebøker og foran den, i en halvsirkel, ni små stoler for barna innrammet av to stoler på hjul for de to ansatte. På den motsatte veggen stod det et moderne lerret med tilgang til pc og videokanon med en stol på hjul foran som jeg tok i bruk. Forskningen foregikk om torsdagene formiddag fra ca. kl. 09.30 i barnehagens kjernetid for aktiviteter. Tidspunktet ble valgt av

praktiske og etiske hensyn. Dette handlet om barnas ankomst til barnehage, mulighetene barn har til å velge andre aktiviteter om de ikke ønsket å delta i forskningen med rytmeinstrumenter, og for å plassere musikkaktiviteten sentralt i aktivitetsdagen - som de to ansatte var interessert og involvert i. Da jeg besøkte barnehagen i forveien for å orientere meg om de fysiske rammene og muligheten til å filme aktivitetene ble jeg omringet av barn som allerede var informert om aktivitetene med rytmeinstrumenter. De imøtekom meg forventningsfulle og klare til aktiviteten allerede denne første dagen. Dette sier noe om barnehagelærerens positive formidling til barnegruppen om aktiviteten med rytmeinstrumenter. Hun klarte å skape nysgjerrighet og forventninger hos barna. Allerede da fikk jeg kontakt med noen i barnegruppen som tydelig viste at de gledet seg til den førstkommande torsdagen.

3.2.5 Rytmeinstrumenter

Et møte mellom barn og rytmeinstrumenter av god kvalitet, og ikke bare de kommersielle leke- rytmeinstrumentene, vil ha innvirkning på barns opplevelse som én mulighet til å være bevisst på kvalitetsforskjeller. Jo flere møter som tilrettelegges mellom barna og rytmeinstrumenter av god kvalitet, dess flere sjanser får barnet til senere å kunne skille mellom god og dårlig lyd kvalitet (Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010). Det er ingen tvil at bruken av rytmeinstrumentene er aldersbetinget og at det handler om både lyd kvalitet, størrelse og form. Derfor er det viktig å være seg bevisst de valg en går for i en tilrettelagt aktivitet på barnas egne premisser. Utvalget ble overveid men hensyn til antall barn og rytmeinstrumentenes klang (tre-, skinn- og metallyd). Av erfaring kjenner jeg at å spille og høre på rytmeinstrumenter av metall, med lang etterklang «treffer» meg i hodet, mens trommenes lyd, med kort etterklang treffer meg i resten av kroppen/ hjertet. Sæther (2007) anbefaler instrumenter med kort etterklang som trommer, rytmepinner og rytmeegg. Stehouwer (1998) anbefaler lydkilder og rytmeinstrumenter med svakere anslag for de minste barna. For de større barna kan også triangel, claves og kastanjetter utgjøre en del av instrumentariumet, i tillegg til trommer, congas, stavspill, pentaton marimbaer, store klangstaver og eventuell etniske instrumenter. Stehouwer (1998) nevner to viktige aspekter: de daværende overkommelige priser for congas og krav til kvalitet. Disse anbefalingene har i mente en tradisjonell musikkaktivitet. Det er ingen hemmelighet at rytmeinstrumentene kan være forbruksvarer når barn bruker disse på egne premisser og at prisene fremdeles er ganske høye for noen instrumenter av god kvalitet. Utfordringen ligger også i at det kan være

vanskelig å anskaffe rytmeinstrumenter med gode lydtkilder, når dagens handel ofte gjøres gjennom nettsidene, og dermed umulig å vurdere lydets kvalitet før innkjøp. Noen av rytmeinstrumentene jeg har tatt i bruk er ganske vanskelig å få tak i og forholdsvis dyre hvis en regner disse som forbruksvarer. Det er på ingen måte noe som inngår i kategorien leker. En oversikt over de rytmeinstrumentene som ble presentert for barna både den første og andre gangen finnes i tabell 1. Tabellen er ment til å forestille et både visuelt og et auditiv bildet. Rytmeinstrumentene i tabellen kan også regnes som et forslag til instrumentarium i en barnehage.

Dato 08.03.2018	Dato 22.03.2018
8 (c-c1) fargerike metallofonstaver i en grønn eske med 2 harde køller	8 (c-c1) fargerike metallofonstaver i en grønn eske med 2 harde køller
3 (DEA) altxylofonstaver	7 (CDEGAHC) altxylofonstaver
3 (g1 a1 h1) fargerike klokker (2 av dem byttes med c2 og f1 senere)	3 (D1E1A1) bassxylofonstaver
1 «lollipop» tromme m/ 1 gummikølle	2 «lollipop» trommer m/ 2 gummikølle
1 kastanjett (m/ klemmefunksjon)	2 kastanjett (m/ klemmefunksjon)
1 bjelle	2 bjeller
1 dobbel halvmåne tamburin	1 dobbel halvmåne tamburin
2 regnstav	2 regnstav
1 triangel m/ 1(metall) pinne	2 triangler m/ 2(metall) pinner
1 par fingercymbal (hengenes i et tau)	2 par fingercymbal (hengenes i et tau)
1 røretromme m/ trekølle	1 røretromme m/ trekølle
1 par claves (trepinner)	2 par claves (trepinner)
	2 rytmeegg
	1 to-tonerørstav m/ 1 trekølle
Totalt:23 rytmeinstrumenter	Totalt: 37 rytmeinstrumenter

Tabell 1: Oversikt over rytmeinstrumenter brukt i forskingsaktivitetene

Jeg har reflektert mye om både antall rytmeinstrumenter og lydtkilder som skal tilbys barna i aktivitetene. Tanken bak antallet rytmeinstrumenter tilrettelagt for aktiviteten var at alle barna skulle få anledningen til å velge minst to, noe som muligens kan redusere eventuelle

konflikter. Den andre dagen hadde jeg valgt antall rytmeinstrumenter med bakgrunn i observasjonene foretatt første forskningsdag. Her viste det seg at flere barn var interessert i å håndtere tre instrumenter samtidig. Av denne grunnen ville jeg redusere antall instrumenter med sterke metallyd og øke antall instrumenter med trelyd- bassklangstaver for å skape gode lydbilder. Alikevel hadde jeg med meg flere rytmeinstrumenter i tilfelle konflikter eller om andre situasjoner ville dukke opp, jeg har også opplevd å måtte bytte noen instrumenter med andre, da disse ble ødelagt.

3.2.5 Barnehagens hverdagspraktikk

Et første overfladisk inntrykk av praktikken i denne barnehagen var at barnas frihet hadde tatt overhånd; barn holder på med sitt i forskjellige tempo, alene eller sammen med andre barn, eller rundt en voksen. De går frem og tilbake, henter og bringer noe, noe klager, andre ler, noen gjemmer seg, andre tegner. En fokusert og strukturert observasjon gav meg andre inntrykk. Det virket som om de voksne var stasjonære på forskjellige aktiviteter og barna valgte selv hvor de ville gå, innenfor bestemte rammer. Jeg la merke til kommunikasjonen de voksne hadde med barna. Beskjeder som barna skulle følge, ble gitt på en oppmuntrende måte. Når barna nektet å følge beskjeder, ble det brukt argumenter men ikke belønninger. Jeg har ikke hørt ros som ikke var fortjent. De leide barna i hånd bare hvis de ønsket dette. Jeg traff barn som gikk ned de bratte trappene veldig sent og uten å holde noen i hånd, med mindre de krevde dette. Personalet stilte barna spørsmål og de ventet på et svar, og dette uten å gi inntrykk av at de visste svaret fra før av, eller at de tok det som gitt. De grep ikke inn i konflikter med mindre barna kom bort i hverandre, men de viste seg for barna og ventet på å bli spurt om hjelp. Dette tyder på at barna får et demokratisk valg, fra det å få hjelp til det å få velge aktivitetene de vil være med på. Dette har jeg forstått etter flere observasjoner i forkant og etterkant av forskningstiden.

3.3 Metoder og dataanalyse

Analyse av data innebærer refleksjon om hvilke metoder en skal bruke for å samle inn data, hvordan en samler data og transkribering av innsamlingsmaterialet og tolkning.

Deltakendeobservasjon med video som støtte er hovedsakelig den predominerende metoden i min studie supplert med mine notater og et skriv fra en barnehageansatt som omhandler tanker rundt aktiviteten den første gangen. Derfor vil jeg starte med å redegjøre for den

deltakende observatør-rollen og videoobservasjon som metode, fortsette med transkribering av observasjoner og deretter koding for å dekke over begrepet dataanalyse.

3.3.1 Metoder

Deltakende observasjon

Vi mennesker foretar oss daglige observasjoner i hverdagen. I våre observasjoner interagerer vi med omverdenen og vi handler ofte ut fra våre følelser. Vi lar oss beveget emosjonelt, og dette kan utløse vår trang til å gripe inn. Jeg ser min observatør-rolle som deltakende i den grad at jeg er til stede i aktiviteten, men ellers er jeg den fremmede. Jeg opptrer som «beskjeden gjest», en rolle som finner «... en balanse mellom nærhet og avstand ...», men «... samtidig skal det også skapes et indre rom hvor en emosjonell læringsprosess kan finne sted for observatøren» (Abrahamsen, 2004, s. 65). Denne deltakende observatør-rollen har mye til felles med pedagogens strategi (Cremin et al., 2006), som innebærer å ha en «standing back» holdning for å gi barna muligheten til å tenke og være kreative. Denne strategien går ut på at pedagogen ikke trenger å innlede noen diskusjon med barna, eller gi barna et konkret svar på deres spørsmål. Pedagogen bør heller oppmuntre barna til aktivitet med et motiverende holdning. Denne strategien samsvarer også med den fenomenologiske metoden som inviterer betrakteren til å se bort fra vanlige holdninger og handlinger for å kunne se fenomenet slik det er og få tak i meningen i dette (van Mannen, 2014). Disse perspektivene beskriver, etter min mening, den mest naturlige rollen som en deltakende observatør kan ha i en aktivitet på barns egne premisser.

Videoobservasjon som metode

I en observasjon over tid og med mange deltakere til stede vil det være både umulig å registrere og huske alt, og vanskelig å få med seg det sentrale i de kompliserte hendelsene. I følge Pálmadóttir og Einarsdóttir (2016) har videoopptak en «... considerable potential to provide insight into children's lived experiences, as well as reveal the importance of reflections during the research process» (2016, s. 721). Med min tolkning vil det si at det positive med videoopptaket er, blant annet å kunne få innsikt i barnas levende erfaringer og for å avsløre betydningen av refleksjoner i forskningsprosessen. Et videoopptak er et redskap som hjelper oss forskere i empiriske undersøkelser i både å samle, bevare og gjengi forskningsmateriale i både bilder og lyd. Rønholt et al. (2003) beskriver metoden som det optimale «... til at fastholde og få innblik i interaksjonsprosesser i undervisningen» (2003, s.

124). Jeg plasserte to videokameraer i hvert hjørnet av rommet slik at disse kan registrere aktiviteten fra to vinkler. Antakelser om at aktivitetene vil foregå mest på gulvets nivå, gjorde at høyden på kameraer ble innstilt slik at en kan se der rytmeinstrumentene ble plassert, nemlig på gulvet. Når rommet var klar til bruk og kameraene plassert, ble barnegruppen og de voksne invitert inn og fortalt om deres muligheten til å forlate rommet når de selv vil. De ble også informert om videoopptaket som ble satt i gang mens de så på. Prosedyren var like begge ganger. Interaksjonen mellom barn - objekter, barn - barn og barn - voksne, skaper bevegelser i rommet og av denne grunn blir kameraets vinkel noen ganger underveis rettet mot der hendelsene skjer, og på denne måten kan en si at kamerat og forskeren er sammenflettet. Uansett hvor i rommet jeg hadde plassert to kameraer så hadde de ikke klart å fange opp alt som skjer i hele rommet til alle tider, det vil alltid bli en blindsoner. Noen av situasjonene som videokameraer ikke dekker kan være supplert med forskers observasjoner gjennom mine notater, men mange av situasjonene blir ikke fanget opp verken av videokameraer eller forskeren. Dette gjør at deltakerobservasjon med video som metode ikke dekker hele sannheten men sammen kan få frem en rikere forståelse om konteksten observasjonen er gjennomført i. «Video recording, like any other research method, cannot reveal the whole truth about children's everyday lives, and therefore all phases of the research process require critical reflection and awareness» (Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2016, s. 723). Selv om videoopptakene gir gjenkjennelige bilder av virkeligheten, på samme måte som en *flerdimensjonal tekst* som Rønholt et al. (2003) sammenligner med, blir helheten av rom, lyd, bevegelse, tale dempet og svekket. Dette kan ha bakgrunn i andre virkeligheter - noen av disse kan være lukt, temperatur, luft tetthet, akustikk, m.m. Et eksempel var at min opplevelse av den sterke lyden laget av barna som spilte på rytmeinstrumentene i kombinasjon med noen barns holdninger over for instrumentariumet, skapte en negativ følelse, en irritasjon som gav meg impulser til å gripe inn for å gjøre endringer. Denne negative følelsen jeg hadde i dette øyeblikket, ble ikke bare svekket men de forandret mine følelser, fra irritasjon den gangen til trøtthet ved gjennomgang av video.

Videoopptakene gav meg muligheten til å se materialet så mange ganger det var behov for. Siden jeg brukte to videokameraer, måtte jeg tids-synkronisere disse. Opptakene gav meg muligheten til å skifte fokus og perspektiv og mulighet til å veksle mellom de to vinklens kameraer ble plassert. Videoopptaket fanget ikke opp bare den visuelle delen av hendelser, den statiske innredningen og inventaret i rommet, som avslører ideologiske praksiser i barnehagen og respektiv i forskningsprosessen (Flewitt, 2006), men også den auditive delen.

Selv om lydopptaker er et bedre auditiv alternativ for å fange opp lyder, er denne like avhengig av plasseringen i rommet som videokameraer er. Den auditive muligheten videoregistreringen gav og som jeg satset på, var også til stor hjelp i analysen. Dette handlet om flere nivåer- som sammenhengen mellom lyd og kroppsbevegelser, og mellom lyd og ansiktsuttrykk. Jeg har også opplevd å kunne transkribere en viktig hendelse ut fra kun den auditive delen av en video, når et barn kom ut av begge kameras vinkler men lyden barnet fikk fram gjennom spilling ble et kontinuerlig auditiv bevis for handlingen i en lengre periode.

Etiske implikasjoner blir også en del av forskerens ansvar (Flewitt, 2006; Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2016) når video er brukt som metode i forskningen. Meningen var å se hvordan barna ville ta i bruk rytmeinstrumentene hvis ingen av oss voksne viser eller benevner disse instrumentene. En utfordring for oss var å beholde den kunnskapsløse rollen i aktivitetens forløp. Noen ganger skjedde det at vi medierte barna, bevisst eller ubevisst. Jeg selv i forskerrollen følte behovet for å veksle med lærerrollen, for på denne måten å kunne skape en mest naturlig setting for barna, dette for at de skulle være del av felleskapet uten å føle seg avvist. Jeg ser på dette som etiske valg på samme måte som jeg ser behovet for å ordne barnas klær for anstendighetens skyld. Jeg fikk inntrykket at barna var vant fra før av til selv å velge aktivitetene de vil delta på, noe jeg så på som svært positivt.

3.3.2 Dataanalyse

Systematisering og transkribering av video

Når innsamlingsmaterialet i etterkant av det avsluttet praktiske forskningsprosjekt ble fysisk synlig på skrivepulten startet jeg med systematiseringen. Systematiseringen bestod i å merke godt hva som var første (08.03.) og andre gangs (22.03.) videoopptak av aktivitetene, hva som var venstre (c) og høyre [ingen tegn] kameravinkel og samkjøring av tid mellom de to kameraene. Det innbefattet også å systematisere mine notater, notatet fra den voksne med tanker om den første aktiviteten, koding av deltakerne i forskningen, og en del teorier jeg la vekt på ved starten og den reformulerte problemstillingen etter den innsamlede material. Alt dette materialet ble min datainnsamling til forskningen som gjennom koding, transkribering og analysering førte meg til forsknings-resultatet. For å komme frem til resultater brukte jeg tre metodologiske strategier som følge av Charmaz og Bryant (2010) sine konstruktivistisk GT som jeg har tidligere redegjort for i kap. 3.1.2: koding av datamaterialet, memo-skriving og teoretisk sampling.

For å transkribere videomateriale bestemte jeg meg for å starte med å kode deltakernes navn, en ellers etisk pålagt handling for til enhver tid å beskytte deltakerne. Et skille mellom barn og voksne har jeg gjort ved å legge en V på slutten av den voksnes kodenavn. Jeg har ikke laget en skille mellom 4- og 5 åringene, eller mellom de norske og de med ikke-norsk opprinnelse. Kodingen av deltakernes navn er starten på en systematisering av videotranskribering. Når en gruppe på 9 (i første aktivitet), respektiv 8 (i andre aktivitet) barn skal transkribes og analyseres, blir da 9 respektiv 8 utgangspunkter å fokusere på.

Koding

Jeg startet med å se videoopptakene, en etter en, og transkribere tidsmessig handlinger hvert barn gjør ved å beskrive detaljert deres handlinger. Disse deskriptive analysene/ handlingene ble plassert i en tidstabell. På denne måten hadde jeg laget ni tabeller, en tabell for hvert barn, med deres handlinger og med ambisjoner om å beskrive hendelsene og fenomenet ut ifra deres ståsted og mest mulig objektiv. Her brukte jeg epoché og reduksjons-prinsippet fra fenomenologisk tilnærming for å fange opp og beskrive barnas «væremåter» og intensjon, meningen med bevegelsen, holdningen og aktiviteten. Jeg måtte se videoopptakene flere ganger, også fra begge vinkler vekselvis for å fange opp detaljer jeg eller ikke hadde oppdaget ved bruk av bare ett videokamera. Hver gang når jeg observerte en ny handling, som å bytte et rytmeinstrument med en annet, eller å ta eller legge fra seg et kulturelt redskap, så skrev jeg en ny hendelse knyttet til en ny tid. På denne måten kunne jeg også legge merke til hva for et rytmeinstrument ble brukt og hvordan. Tabellen for hvert barn, det vil si til sammen ni tabeller, hadde samme systematisering som vist i tabell 2.

TID FRA	TID TIL	HENDELSER	VERB	INSTRUMENT	MERKNADER
------------	------------	-----------	------	------------	-----------

Tabell 2: Tabellsystem for hvert barn.

Det neste steget var å kategorisere hendelsene ved å bruke verb som har med aktiviteten å gjøre, som for eksempel: utforsker, spiller, lytter, danser, synger, observerer, øver, samhandler, forhandler osv. Disse verbene som beskriver handlinger barna gjør har en tilnærmet induktiv tankegang som *kategoriserer* et fenomen (Postholm, 2010; Tjora, 2018) og som ifølge Charmaz og Bryant (2010) er den første fasen inn i kodingsprosessen inn i en konstruktivistisk GT kalt åpen koding. Denne førstefasen i kodingen, som *kategorisering* av

fenomenet, krever analyse av små enheter av videoobservasjoner og benevnes med et verb/ en kode, som dekker en og samme fenomen observert hos flere deltakere i datamaterialet. Det er en konstant komparativ analysemåte av observasjoner fra barn til barn som inkluderer aksial koding (Postholm, 2010), som danner subkategorier og som får frem relasjoner mellom disse. Den neste fasen i kodingsprosessen var å fokusere på og selektere kodene som frekvent dukket opp i analysen og som Charmaz og Bryant (2010) kaller det for *focused or selective coding*. Denne fasen innebærer også en mer analytisk tankegang som kobler kategoriene sammen under et paraply eller kjernekategori som ifølge Postholm (2010) «... representerer forskningens hovedtema» (2010, s. 90). I teoretisk sampling forklarer jeg de inspirasjonene jeg har benyttet meg av for å konstruere disse overordnede kategoriene.

Mine notater – memoskriving

Som forsker og deltakende observatør i forskningen har jeg skrevet notater fra starten av prosjektet. Disse beskriver hvordan jeg startet prosjektet, når og hvem jeg tok kontakt med, mine valg og begrunnelser for disse, avtaler mellom meg og barnehage, planer om den praktiske gjennomføringen, innhenting av informasjon om barnehagen, voksne og ikke minst om barna samt observasjoner før, under og i etterkant av aktivitetene.

I mine notater kan jeg lese om mine følelser og om endringer jeg måtte foreta og om mine tanker og observasjoner uavhengig av videoopptakene. Meningen med notatene var at de kunne fungere som huskelapper, å kontekstualisere videoopptakene og supplere med hendelser og inntrykk før og etter observasjonene. Dette er det som ifølge Charmaz og Bryant (2010) består memo- writing/ memoskriving [min tolkning] av ideer og fremvoksende kategorier - noe som hjelper forskeren i skrivingen av det første utkastet: «Memo- writing consists of writing about tentative ideas and emergent categories and includes the crucial intermediate stage of writing between coding data and writing the first draft of a paper» (Charmaz & Bryant, 2010, s. 410). Min tolkning av begrepet memoskriving er at spørsmål som dukket opp underveis i datainnsamlingsprosessen og ideer knyttet til transkribering, analyse og koding bør noteres. Dette kan jeg sammenligne med *gule- lapper* som minner meg på hva for en ide jeg bør teste ut, eller hva for noen tanker kan jeg undersøke nærmere. Jeg presenterer videre tre eksempler på memoskriving, som forkortet avstanden mellom analysen og resultat:

1. I transkriberings- og kodings prosessen støtte jeg på en personlig utfordring som handlet om å høre på video-opptakets lyd for hvert enkelt barn jeg transkriberte

handlingene for. Jeg trengte lange pauser i transkriberingsprosessen og analysen. Jeg ble unaturlig trøtt av å se og høre opptaket samtidig og flere ganger klarte jeg ikke å gjennomføre det arbeidet jeg hadde planlagt. «På seg selv kjenner man andre» - sier en ordtak. Da dukket spørsmålet opp - om barna ble trøtte av lydene de selv laget i rommet? Jeg noterte denne ideen. Av samme grunn ble jeg også mer og mer interessert i, og til tider på jakt etter, tegn som viste at barna ble påvirket av lyd, slik jeg selv var. Funnene av denne målrettede analysen blir også fremstilt i resultatkapitlet.

2. Underveis i analyseprosessen førte det at noen barn hyppig byttet rytmeinstrumentene de spilte på, til at jeg fikk tanker om at noen instrumenter er mer ettertraktet blant barn enn andre. Disse tankene ble nedskrevet og utforsket etter tur. I starten prøvde jeg å sammenligne tiden barna er i kontakt med hvert rytmeinstrument, etter hvor lenge barna holdt på med et instrument. Dette gav meg likevel ikke et riktig bilde av hva barna gjorde med instrumentene: et barn kunne holde passiv et rytmeinstrument i en lengre periode, mens andre kunne bruke et rytmeinstrument aktivt i en kort periode. Forholdet passiv/-aktiv-interaksjon mellom et barn og et rytmeinstrument hadde ikke ført til et reelt bilde av hva for et rytmeinstrument som er mest ettertraktet. I tillegg hadde jeg ikke med meg like mange av hvert rytmeinstrument som antall barn. Jeg var på villspor.
3. Et barns handlinger skilte seg ut fra de andre barnas handlinger og forskjellen var intensiteten barnet handlet med, en holdning som var på grensen til å være akseptabel, ut ifra mitt ståsted. Analysen viser at barnets holdninger har utspring i en musikalsk trygghet - til min store overraskelse. Og igjen tenkte jeg på hvilke holdninger jeg bærer i sekken og hvordan jeg kan bidra til en transparentgjøring.

En annen type memoskriving som har vært av stor betydning for mitt forskningsprosjekt og som jeg har støttet meg til, har vært det jeg tidligere i utdanningen har lært om å skrive litteratur review. På denne måten ble det lettere å huske hva for en litteratur som er relevant å lese om igjen, hvilke begreper som kan være til hjelp eller ta avstand fra i kodingsprosessen og hvordan skrivingen fører til en mer reflektert analyse.

Teoretisk sampling

Teoretisk sampling er ofte en misforstått strategi. Charmaz og Bryant (2010) beskriver dette som en strategi som brukes etter utviklingen av kategoriene for å fylle ut egenskapene av

disse kategorier, som ikke alltid fører til teorikonstruksjon: «Theoretical sampling is the strategy that grounded theorists use after developing some tentative conceptual categories to fill out these categories, although most do not take their studies into explicit theory construction» (Charmaz & Bryant, 2010, s. 410). For meg betyr dette i praksis at nevnte kategorier utført i selektiv koding, som jeg kom frem til i analyseprosessen, har vært mulige på bakgrunn av refleksjon over litteraturlesing underveis i forskningsprosessen. Bare fokusskifte i problemstillingen, fra undervisning til aktivitet på barnas egne premisser, fra formell til uformell læring, har ført til en reorientering i lesing av litteratur. Dette har også hatt innflytelse både på begrepene og kategoriene jeg har fokusert på. I analyseprosessen av initial koding, ble jeg inspirert av Fredens og Fredens (1992) som beskriver musikalsk utvikling gjennom sirkulær bevegelse i spiralform mellom tre nivåer: å lytte (aktiv/passiv), å utføre (å spille, å øve) og å skape (å komponere) (1992, s. 14).

Å lytte: Det er en utfordring å observere *lytting*. Vi lytter passiv om vi vil eller ei, lyden trenger seg inn med og uten vår vilje, gjennom hørselsapparatet og med vibrasjoner gjennom hele kroppen. Vi blir ikke dratt med inni lydbildet, men vi kan være påvirket av det - negativt eller positivt. Når vi lytter aktivt bruker vi ofte blikket rette mot lyd-kilden og vi responderer med kroppsbevegelser og bruker eventuelt selv lyd-kilder. Hvis lydene oppleves svake bruker vi å legge øret til lyd-kilden for å høre bedre. En annen type aktiv lytting er selektiv lytting som betyr å stenge ute forstyrrende lyder, og kun holde fokuset på noen spesifikke lyder. Dette kunne jeg observere gjennom barns flyt/*flow* som «... giver en oplevelse af stor glæde og af, at tiden flyver af sted, mens man er i gang med den pågældende aktivitet» (Eir & Gregersen, 2002, s. 166). En flow tilstand som følge av musikken kan barn viser gjennom forskjellige væremåter: ved å være melankolske, ved å slå takten med fingrene, føttene, ved å danse, eller ved å bevege seg estetisk avhengig av impulsene lyd-kildene gir. Disse representerer også grader av lytting med en stigende musikalsk verdi for studien.

Å utføre: Å *utføre* er fremstilt som både å spille og å øve. Selv om å *spille* kan betraktes på en eller annen måte som å *øve*, skiller å *spille* seg ut fra en målrettet øving. En kan spille for moros skyld, eller å spille for å øve. Å *spille* kan også betraktes som å *utforske*, for eksempel lyd, eller som å *samspille* med andre eller som å *akkompagnere* en dans, eller sang. Alle disse måtene å spille på utvikler barnets musikalitet på forskjellige måter. Jeg presenterte disse verbene i denne rekkefølgen som jeg mener kan vise en stigende verdi i en musikalsk utvikling. Her vil også nevne at å spille på to/ tre instrumenter samtidig også ble observert. Dette kunne barna ha hatt som intensjon om å lage et eget orkester – en avansert tankegang.

Jeg valgte å se på dette som på en kroppslig utfordring barna øvde seg på og ikke som et musikalsk mål.

Å skape: Å *skape* eller å *komponere* har jeg sett på som to forskjellige musikalske begreper. Å *skape* musikk forstår jeg som en følge av kroppslige bevegelser – der fokuset er rette mot mestring av å spille på flere instrumenter og barnets kroppslige interaksjon med instrumentet. Å *komponere* ser jeg som en følge av musikalsk mål – fokuset rettet mot musikkens elementer, som: melodi, rytme, dynamikk, tempo, form osv. Disse to verbene gir en inntrykk av gradvis utvikling av musikalske ferdigheter.

Fra en annen vinkel ble Kulset (2017) sitt begrep «væremåter» inspirasjonskilden til grader av musikalitet, et begrep verdiladet med trygghet og kapital. Barnas forskjellige «væremåter» i aktiviteten å spille på rytmeinstrumenter, ladet med stigende verdier fra musikalsk utrygg til musikalsk trygg, hjalp meg med å selektere verbene som beskrev barnas handlinger ved selektiv koding. Musikalsk trygghet «... handler om en holdning som kan forløse ferdighetspotensialet i hver enkelt ...» i en musicking perspektiv (Kulset, 2017, s. 131). Denne musikalske holdningen er med på å bygge opp et musikalsk kapital som bidrar til at vedkommende i det minste kan, gjennom musisering være sammen i selve musikkpraksisen, uten å ha ambisjoner om å skape et kunstverk (Kulset, 2017). Med musikalsk utrygghet mener Kulset (2017) at vedkommendes syn på egen evne til å musisere er (for)negativ preget (2017, s. 134).

Begrunnelsen for redegjøring av teoretisk sampling er på en måte å bevise at disse fokuserte/selektive kodene, eller kjernekategoriene jeg har kommet frem til, passer sammen ved å gi leseren bakgrunnen for forståelsen av de «nye» oppbygde kategoriene. I tillegg til disse musikalske kodene, ble flere koder/verb observert: observere, forhandle, leke konstruksjons- og butikklek, forsvare (instrumentet en spiller på), ødelegge (som intendert atferd og som tilfeldighet), mediering i form for kunnskapsoverføring, å stille spørsmål og å bli trøtt. Med alle disse kodene fikk jeg innsikt i dataene mine.

For å fremstille resultatene trengte jeg en strategi og en modell slik at det gjør lettere for meg og leseren å visualisere helhetsperspektivet. Jeg ble inspirert av Ayres og Knafl (2012) sin typologisk strategi for å presentere resultatene. Typologien er preget av kategorisering og ofte brukt til å skille mellom atferd. Selv om kategoriseringen i typologien ikke gjenspeiler en hierarkisk ordning (Ayres & Knafl, 2012) har jeg allikevel tenkt hierarkiene da jeg allerede har tolket de tre verbene (å lytte, å skape, å utføre) i musikalsk utvikling. Ved å se etter

mønster av likhet og forskjell konstruerte jeg barn-typer med felles trekk. Strategien byr også på muligheten til å identifisere viktige aspekter som helhet og på tvers av de identifiserte barna-typene som Ayres og Knafl (2012). Barne-typene blir presentert og eksemplifisert gjennom korte forskningsfortellinger. For å utvikle en modell valgte jeg å benytte meg av den friheten, som Nilssen (2012) nevner i prosessen av en modellutvikling – «... en strategi innenfor forankret teori som brukes til å utforske sammenhengen mellom kategorier, gjerne med parallell støtte i memoskriving» (2012, s. 129). Jeg tenkte korsmodeller, hierarkiske modeller, men modellene får ikke relasjonen mellom barna i aktiviteten godt nok frem. Ved bruk av SmartArt's grafisk modellforslag fant jeg ut at relasjonsmodeller passer utmerket for mine resultater. Uansett modellvalg blir forklaringer av modellen avgjørende for en forståelse av denne.

3.4 Oppsummering av kapittel 3

Dette kapittelet handlet om erfaringen jeg har fått i forskningsfeltet i lys av kvalitative metoder. Etter den metodiske tilnærmingen beskrevet i starten av kapittelet presenterte jeg forskningens design med alle de implikasjonene virkeligheten hadde å by på. Videre har jeg redegjort for de konkrete metodene jeg har tatt i bruk i feltet for å hente inn materialet som ble grunnlaget for analyse. Denne fremgangsmåten har ført til noen resultater som jeg belyser videre i neste kapittel.

4.0 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene jeg kom frem til som svar på problemstillingen:

Hva kjennetegner 4- 5 år gamle barnehagebarns deltaking i «musicking» med rytmeinstrumenter på egne premisser?

I analysen av datamaterialet skiller det seg ut to typer resultater: Den ene fokuserer på barns typiske trekk i deres handling med rytmeinstrumenter.

1. *Barnehagebarns representative kjennetegn ved deltaking i «musicking» med rytmeinstrumenter på egne premisser.*

Den andre fokuserer på barns medvirkende handlinger i og holdninger til selve aktiviteten - hvor barn er med på å konstruere aktivitetens gang/forløp og aktivitetens musikalitet/ lyd.

2. *Typiske trekk ved aktiviteten:*

- a. Barns påvirkning av aktivitetens forløp.
- b. Barns påvirkning av aktivitetens lyd.

4.1. Barnehagebarns representative kjennetegn ved deltaking i «musicking» med rytmeinstrumenter på egne premisser.

De representative kjennetegnene som peker på barns handlinger og holdninger i aktivitetene med rytmeinstrumenter har jeg systematisert i tabell 3.

Barne- type	Kategorier (Superior)	Koder (Basic)	Barna (Subordinær)
Anna	Forbilde – Drivere. Selvstendige.	Å lytte – selektiv Å øve – musikalsk (rytmer, dynamikk, tekstur, form) Å spille – å utforske systematisk, å akkompagnere Å skape – å komponere	Subjekter: Anja, Willy 17,35%
Bjørn	Utforskere – Aktive. Oppfinnsomme.	Å lytte – aktiv Å øve – kroppslig Å spille – å utforske, å spille, å samspille Å skape – ved å imitere Å leke – konstruksjons- og butikklek.	Subjekter: Henry, Kaja, Sofie, Kim, Didrik 59, 02%
Curt	Observatører – Passive. Imitasjon	Å observere Å lytte passiv Å spille – å utforske, å spille ved å imitere Å hjelpe	Subjekter: Paul Roar 23,61%

Tabell 3: Koding og Kategorisering etter typologiens strategi.

Tabellen viser antall barn og hvem som passer inni de ulike kategoriene jeg har utviklet, ut fra den typologiske analysen. Disse kategoriene blir navngitt og blir videre beskrevet og

eksemplifisert. Disse eksemplene er korte fortellinger *om* eller beskrivelser *av* barnas handlinger i musicking slik jeg tolker dem. Dette for å begrunne mine valg. Som tabell 3 viser ble det observert tre typer eller kategorier som jeg har kalt barnetype Anna, Bjørn og Curt.

Anna-typen:

Denne kategorien er presentert gjennom to barn (den første forskingsdagen) respektivt et barn (den andre dagen), som til sammen utgjør ca. 17% av gruppen barn og som jeg har tildelt navnet *Forbilde*. Typiske trekk hos Anna-typen er selektiv lytting, øving på noen musikalske grunnelementer i musikk (som rytmer, dynamikk, tekstur, form), å spille ved å systematisk utforske et instrument og å akkompagnere samt å skape ved å komponere.

Et representativt eksempel på Anna-typen ser jeg gjennom barnet Willy.

... Willy spiller med en gummikølle på en tromme som ligger på gulvet. Med høyre hånd spiller han med en filtkølle på en xylofonstav. Han spiller simultan på instrumentene, med jevne slag. Så ser han på trommen og slår på denne sterkere og saktere samtidig og med store bevegelser. Med åpen munn, tunga på skrå og fokusert blick begynner han å slå rytmisk vekselvis på tromma og xylofonstaven i 22 sekund. Willy reiser seg, tar med begge instrumentene og flytter seg ved siden av tre gutter som allerede sitter på gulvet. De fire danner nå en ring og spiller alle sammen på hvert sitt instrument.

(Willy - 08.03. - 12.47-1.)

Willy oppdaget at det krever konsentrasjon å slå jevne slag. Det var ikke så enkelt som en skulle tro. Jevne slag assosieres med pulsen – et hjerte som banker et rytmisk mønster. Det å styre køllene med simultane bevegelser var ikke en stor utfordring, men for å være bevisst styringen av køllene vekselvis på trommen og xylofonstaven, ble Willy nødt til å øve for å mestre. Det krevde øye-hånd koordinasjon, kroppens muskler satt i spenn, munnen åpen og tunga på skrå - et typisk ansiktsuttrykk for konsentrerte barn. Willy var målrettet. Meningen hans viset seg å være å skape en rytme og å øve seg.

... Willy flytter seg midt i rommet. Han holder tromma i brysthøyde og med filtkølla spiller han rytmisk mens han går frem og tilbake i rommet. To barn krysser Willy sin påtenkte vei, og dette gjør at han kommer ut av rytmen. Han stopper opp, og stående spiller han i 24 sekund en feilfri rytme: ::/: 2 slag, pause ::/: Dynamikken i rommet distraherer ham. Han flytter seg et par steg til side. Han spiller en ny rytme i 15

sekund: ://: 1 slag, pause, 2 slag, pause ://: uten å respondere på Henry sin invitasjon «Willy, se på meg!». Han øver og er konsentrert om rytmen han skal holde. Han tar en pause på 10 sekund, mens han holder armene langs kroppen. Så setter han seg på rumpen med beina under, legger tromma på gulvet og fortsetter med samme rytme ://: 1 slag, pause, 2 slag, pause ://: i 20 sekund til. Willy holder nesten på å komme ut av rytmen, med en sidebevegelse av hånden, men han retter håndens bevegelse i tide for å rekke å spille rytmen videre. Han øver ...

(Willy - 08.03 - 14.19 -1.)

Han viset her evner til å lytte selektivt. Jeg vil påstå at han stengte ut alle andre lyder og konsentrerte seg om sitt. Han hørte ikke Henry som tok kontakt, overså også alt som stod i veien hans og flyttet seg for å være i sin egen verden. Han var i flyt/flow. Så ble han trøtt og tok en pause. Måltrett skiftet han stillingen, fra stående til sittende, og øvde videre på den samme rytmen. Den lille rykningen i hånden som nesten førte til at han kom ut av rytmen var kanskje hans bekreftelse på at han trenger å øve enda mer?

... Willy ser etter en passende plass for å kunne fortsette med sitt. Han får øyekontakt med Live som sitter på gulvet. De smiler til hverandre. Så velger han en stol å sitte på og øver seg videre på den samme rytmen: ://: 1 slag, pause, 2 slag, pause ://: Willy ser mot meg. Jeg smiler men han ser ikke meg. Han beveger hodet, og med blikket ser det ut som om han følger på med hva som skjer i rommet. Han kommer ut av rytmen igjen. Da løfter han hodet opp og det virker som han ser i intet og fortsetter feilfritt med rytmen sin i 20 sekunder til. Så senker han skuldrene, rister litt på hodet og fører trommen fra hodehøyde til hvilestedet på lårene. Han tar en kort pause, og øver seg på nytt. Ved siden av han kommer Henry med sine instrumenter. Han vil gjerne ha lag. De ser på hverandre og på hva de gjør. Henry innser at Willy er på en måte fraværende. Han respekterer det og flytter seg på gulvet. Willy øver videre ...

(Willy - 08.03 - 15.45-1.)

Jeg klarer å se et system i hans målrettede øving. Han øvde rytmen først ved å gå, så vekslet han mellom å sitte og stå. Videre tolket jeg at han konstruerte en oppgave: det å følge på med hva som skjer i rommet mens han spiller. Med denne oppgaven øvde han seg på å frigjøre sin oppmerksomhet fra å spille feilfritt på trommen – en krevende jobb. Han brukte intervalløving, med korte pauser. Det så ut som han prøvde å integrere rytmen inni kroppen, slik at det blir en naturlig del av å spille denne rytmen, mens han samtidig kan gjøre andre

ting. Han gav seg ikke og øvde videre. En oppsummering av Willy sin målrettede øving på rytmer vil kanskje være mer oversiktlig presentert gjennom tabell 4 og 5: to selvkomponerte rytmer ://: 2 slag, pause ://: og ://: 1 slag, pause, 2 slag, pause ://: innøvd i nøyaktig 4.49 minutter til sammen.

	Tidsrom	Tid	Handling	Hendelser
1.	14.31- 14.55	25 sek	Spiller feilfritt	Er konsentrert i stående posisjon
2.	14.55- 15.06	11 sek	Spiller	(14.55-14.58) Flytter på seg og kommer ut av rytmen. 14.58-15.06 Står i ro og spiller feilfritt

Tabell 4: Willys øving av rytmen ://: 2 slag, pause://:

Denne første selvkomponerte rytmen ble innøvd i 36 sekunder og han spilte uten feil i 25 sekunder i dyp konsentrasjon. Med en gang han la til en bevegelse kom han ut av rytmen. Så økte han vanskelighetsgraden på rytmen ://: 1 slag, pause, 2 slag, pause ://:

	Tidsrom	Tid	Handling	Hendelser
1.	15.06 – 15.21	15 sek.	Spiller	Konsentrert
2.	15.21- 15.31	10 sek	Pause	Senker armene langs kroppen.
3.	15.31- 15.51	20 sek	Spiller	15.38 Nøler 15.45 Reiser seg
4.	15.52- 15.54	2 sek	Pause	Smiler til Live(V). Setter seg på en stol
5.	15.54 – 16.33	39 sek	Spiller	16.00 Jeg smiler. Han ser ikke. 16.10-16.13 Kommer ut av rytmen.
6.	16.33- 17.00	27 sek	Spiller fritt	Flere feil

Tabell 5: Willys øving av rytmen ://: 1 slag, pause, 2 slag, pause://:

De andre selvkomponerte rytmene var mer utfordrende. Willy klarte å spille rytmen først i ca.15 sekunder i en dyp konsentrasjon før han tok pause. Videre spilte han rytmen i 20 sekunder og nølte kun én gang. Han klarte denne gangen å reise seg mens han spilte, uten å komme ut av rytmen. Han tok en liten pause i det han traff Live(V) sitt blikk. Videre spilte han i 39 sekunder, nesten dobbelt så lenge enn forrige økt og kom ut av rytmen én gang. Det virker som at Willy allerede har økt kapasiteten til å øve fra 15 sek. til 20 sek. og videre til 39 sek. mens pausen mellom økter ble senket fra 10 sek til 2 sek. Jeg tolker disse resultatene som utvikling av kapasiteten til å konsentrere seg gjennom musikkens elementer, men ikke minst

utvikling av musikalske grunnelementer: å lytte selektivt, å komponere to rytmer og å øve rytmer målrettet. Willy viser også evner til systematisk å utforske denne trommen.

... Willy legger tromma på gulvet og slår i den, først med håndtaket og så med kølla, med jevne slag og i en dyp konsentrasjon. Så slår han i gulvet og tilbake igjen på tromma. Han legger hodet på gulvet og ser på tromma mens han slår i den. Så legger han seg flat på gulvet og studerer tromma mens han spiller på den. Han reiser kroppen fra gulvet, han tar tromma i hånden og studerer denne gangen tromma mens han slår på den i hodets høyde. Så legger han tromma på lårene og slår videre med jevne slag. Han snur tromma opp ned og slår på innsiden av tromma. Så legger han tromma i denne stillingen på gulvet og spiller videre. Han tar tromma i hånden og spiller videre ...

(Willy - 08.03 - 19.06 – 19.56-1.)

I 50 sekunder utforsket Willy grundig tromma og dens lyd mens han spilte på den i mange forskjellige stillinger og varianter. I veiledet musikkaktivitet med rytmeinstrumenter blir det kanskje ikke rom for alle disse variantene. Fokuset blir ofte å synge og spille, og i mindre grad å utforske. Willy har hatt tromma i totalt 9.40 minutter. Han samlet erfaringer av musikalsk verdi, både auditiv, kinestetisk, taktil og visuell. For meg ser det ut som at han har musikalske forkunnskaper og at han har gjennomgått en musikalsk fremgang. Var dette lek? Det var i alle fall lystbetont og den indre motivasjonen var til stede.

Fra et annet musikalsk perspektiv presenterer jeg Anna-typen gjennom barnet Anja.

... Anja og Kaja spiller med hver sin hardkølle på metallofonstavene i den grønne esken. Kaja velger å forlate rytmeinstrumentet. Anja tar den andre kølla og begynner å hamre løs i en fart med vekslevis høyre og venstre hånd, lager en glissando på metallofonstavene både oppover og nedover og slår tre slag med kølla i høyre hånd på en tromme som ligger rett ved siden av. Henry blir inspirert og slår både på xylofonstaven han har foran seg, men også på trommen Anja nettopp prøvde. Anja løfter blikket og observerer. Idet Kaja viser interesse for å spille på tromma, henter Anja to trepinner og sier «Ta sånne!», mens hun slipper den ene trepinne og slår med den andre på trommen for å vise Kaja ... Hun studerer en av køllene hun spiller med i et sekund før hun videre hamrer løs på metallstavene ved å spille samtidig, vekselvis og med glissando ...

(Anja - 08.03 - 02.07-1.)

Anja viset her på ca. 1 minutt at hun kan observere samtidig med at hun spiller. Hun kunne tolke intensjoner, finne løsninger og prøve ut alternativer for å hjelpe andre. Hun var på en måte en inspirasjonskilde og en veileder. Måten hun slo på metallofonstavene, samt kraften og tempoet beskriver jeg her med et negativ ladet verb, *hamrer* i stedet for *spiller*, som sier noe om mine følelser. Jeg hadde lyst å dempe henne litt. Hun spilte på ingen måte noen melodi (i mine ører) på tross av all lyden.

... (4.41) Anja sitter og spiller ivrig på metallofonstavene, mens hodet hennes beveger seg fra side til side, kroppen hopper nesten fra gulvet mens hun spiller. Med store bevegelser og dermed saktere, men ikke roligere, spiller hun like ivrig som før. Willy og Didrik sitter og ser på. Anja tar hintet og snur seg med ryggen til dem for å beholde sitt instrument ...

(Anja - 08.03 - 4.41-1.)

... Nå sitter hun på knær og spiller. Først spiller hun vekselvis med høyre og venstre hånd, for så simultant på tilfeldige staver. Overkroppen og hodet beveger seg ettersom hun spiller. Roar prøver forsiktig å samspille med Anja, med en trekølle fra røretromma. Anja sier ingenting. Hun spiller med høyre hånd på en stav om gangen i stigende rekkefølge. På ingen måte sakte, men likevel målrettet. Roar prøver igjen å samspille, siden Anja ikke nektet det første gang. Like etter prøver både Sofie og Paul som hadde ventet ganske lenge. Men Anja snur seg på knær og tar med seg instrumentet. ...

(Anja - 08.03 - 5.45-1.)

Det var flere barn som ønsket å spille på metallofonstavene. Var det instrumentet som var tiltrekkende eller var det Anja's måte å spille på? Instrumentet lignet på et piano, slik det ble uttalt ved starten av aktiviteten. Det har forskjellige farger og flere ulike lyder. Anja hadde det veldig kjekt med dette instrumentet. Alle i rommet merket dette. Om det var musikken hun skapte, om det var hennes holdning eller handling? Om det var motstanden barna møtt i forhandlingene med henne? Jeg er usikker, men jeg er overbevist om at alt dette spilte en rolle foran de andre barna, dette fordi Anja viste noe mer:

... Anja sitter med metallofonesken mellom beina. Hun spiller en glissando på stavene. Deretter hamrer hun løs på stavene og vekselvis på gulvet. Så spiller hun på

utvalgte staver og deretter i en stigende rekkefølge på hver stav sakte men forte (sterk) og hamrer igjen løs på metallofonen. Armene veksler mellom raske og sakte bevegelser, og overkroppen er i spenn. Det virker som hun spiller en slags grandfinale. Hun avslutter med et slag mens begge beina går opp, overkroppen vipper bakover og begge armene som holder køllene er oppe i været. En kort pause, så starter hun å spille igjen, like ivrig, men denne gangen synger hun samtidig en slags engelsk. Hun slår så hard i stavene at de hopper ut av sporene i esken og hun må ta seg tid til å ordne dette. Hun fortsetter å spille og synge på eget språk en stund. Ei kølle hopper ut av håndtaket og hun blir overrasket, mens hun gnir seg i øynene. ...

(Anja - 08.03 - 20.38-1.)

Jeg la merke til dynamikken hun brukte når hun spilte. Først en glissando, så hamrer hun løs, så en stakkato på hver stav, så igjen hamrer hun løs. Hun vekslet mellom forskjellige virkemidler (glissando, stakkato på en og en stav, og å hamre) som kan referere til lydets tetthet og dermed teksturen – et av grunnelementene i musikk. Hun viste forståelsen av tempo (hun spilte sakte og raskt) og forståelsen av dynamikken (her spilte hun mellom mezzoforte og eventuell fortissimo). Den grandfinale avslutningen hennes vil jeg assosiere med musikkens form. For meg virket det som om hun har knekt noen koder om musikkens grunnelementer: tempo, dynamikk, form og tekstur. Hun musiserte.

Hun spilte og sang i 2.32 minutt. Det hun sang var ugjenkjennelig for oss, for meg. Hun brukte sin egen engelsk. Om det var en selvkomponert eller en virkelig sang hun hadde kunnskap om, var det ikke mulig å tyde, men tidsmessig - to og et halvt minutt er passelig tid for en melodifremføring. Det kan tyde på at hun hadde i sine tanker en viss sang, ukjent for alle oss andre. Hun opptrådte med både sang og akkompagnement.

I hennes fremføring ble en kølle ødelagt. Det var uunngåelig slik hun spilte, det var bare et spørsmål om tid. Hvis jeg sammenligner hennes performative opptreden med en som spiller slagverk, blir det ikke noen store forskjeller sett utenfra. Køller og trommestikker blir oppbrukt etter hvert og kan ses på som forbruksvarer. Men Anja hadde enda mer å by på.

... Anja tar fra gulvet en tromme mens hun reiser seg. Didrik tilbyr henne kølla han hadde brukt på denne tromma tidligere, men Anja vil ikke ha. Hun spiller allerede på tromma med sin egen hånd, eller rettere sagt slår tromma mot hånden. Hun spiller og danser. Hun tramper i gulvet to ganger med venstre foten, så med høyre foten opptil flere ganger mens hun spiller på tromma. Hun lager en piruett og danser i rommet fra

vinduet mot døra, snur seg, snur også tromma opp ned og spiller videre. Roar tilbyr Anja ei trekølle. Hun tar imot den og spiller videre. Hun hopper, snur seg frem og tilbake, bøyer hodet og hele kroppen, tramper og spiller på tromma, i forskjellige tempo og variasjoner. Så legger hun tromma på gulvet, henter en tamburin og, spiller og danser ... senere spiller hun på en regnstav og danser ... og en bjelle og danser ...

(Anja - 08.03. - 8.00 – 9.25- 1.)

Hun spilte på forskjellige typer instrumenter: tromme, tamburin, regnstav og bjelle, som akkompagnement til hennes dans. Hun så ut som hun var i flow. Hun opptrådte selvsikkert og ivrig fra starten av. Hun var bestemt og ikke redd for å vise det. Hun tok plass. Disse holdningene kan hemme andre. Men hun var også løsningsorientert, og i ettertid ser jeg på henne som et musikalsk forbilde for andre. Hun brukte instrumentene til å utrykke seg, men også som akkompagnement til sang og dans.

Jeg har tilskrevet Anna-typen to adjektiver: drivere og selvstendige. Det så ut som at barnas handlinger i denne kategorien var uavhengig av hva de andre barna gjorde. De var målrettet og viste ingen behov for hjelp, og var dermed selvstendige.

Bjørn-typen:

I denne kategorien, Bjørn-typen, velger jeg å plassere fem barns handlinger. Dette utgjør ca. 59% av gruppen og jeg har gitt dem navnet *Utforskere*. Typiske handlinger hos Bjørn-typen er å lytte aktivt, å øve på å lage lyd i rytmeinstrumentene gjennom kroppsbevegelser, å spille for å utforske, å samspille, å skape som følge av en imitasjonsoverføring og leke, i dette tilfelle konstruksjons-, butikk- og rollelek.

Et eksempel på Bjørn-typen presenterer jeg gjennom subjektet Kaja. Hun hadde allerede spilt og øvd seg på triangel i nesten 2 minutt (08.03 – 09.23-11.23 -1.). Hun viser mestring i sin *performance* ved å slå inni triangelen, i øverste hjørnet, fra side til side og med passelig styrke slik at triangelen kun en sjelden gang roterer. En bra øvelse for å bli kjent med både instrumentet og sine egne styrker. Det kan også sies at hun lyttet aktivt under denne øvelsen. Men det var ingen rytme, ikke noe synlig eller hørbart system i øvingen. I alle fall ingen som jeg fikk øye på. Etter at hun fikk et bekreftende smil fra Live(V) for å ha vist hvordan hun spilte på triangel, prøvde hun noe nytt.

... Med triangelen i høyre hånd henter Kaja en tamburin fra gulvet og rister på den. Mens hun sitter på gulvet, prøver hun å tre tamburinen over hodet, uten å lykkes. Da

rister hun litt på den med begge hendene og legger den på gulvet igjen. Hun trer foten inni tamburinen og med fotens bevegelser frem og tilbake på gulvet får hun frem lyd i den. Samtidig rister hun på den mørkeblå klokken hun holder i høyre hånd. I venstre hånd holder hun samtidig triangelen ved å klemme tauet med lille- og ringefingrene i håndflaten og pinnen i et pinsettgrep. På denne måten klarer hun å lage lyd i triangelen med en hånd. Nå spiller hun for Live(V). I tjue sekunder klarer Kaja å spille på tre instrumenter samtidig: med foten inni tamburinen, med høyre hånd som rister i den mørkeblå klokken og med triangelen i venstre hånd ...

(Kaja - 08.03 - 11.23- 1.)

Tanken på å mestre et instrument fikk henne til å prøve å mestre flere instrumenter samtidig. Kaja utforsket muligheten som tamburinen gav, ved å prøve å tre den først på hodet. Hadde hun lyktes med dette, så hadde hun sannsynligvis stått oppreist og brukt hodebevegelser for å lage lyd i tamburinen?! I stedet for prøvde hun det med foten, noe som hun lykkes med, selv om bevegelsene ikke ser ut til å være smidige nok til å klare å få til en jevn lyd i tamburinen. Måten hun klarte å spille på triangel var også oppfinnsom. Disse erfaringene hadde hun sannsynligvis gått glipp av i en musikkaktivitet veiledet av de voksne. Hennes måte å spille på, eller bedre sagt å utforske på, vekker interessen til Sofie:

... Sofie rister på den lilla ringeklokken mens hun prøver å samspille med Anja på en tromme. Anja viser ingen interesse for samspill. Da snur Sofie seg og blikket hennes retter seg, ikke mot Kaja som spiller med foten inn i tamburinen, men forbi henne. Hun strekker seg og henter en bjelle fra gulvet, trer den på hånden og nå rister hun hånden for å lage lyd i bjellen. Hun henvender seg til Live(V) og Kaja og sier «Vet du ka? Du kan ha hånden sånn!» – og hun viser eget håndledd med bjellen som armbånd. ...

(Sofie - 08.03 – 11.00- 1.)

Sofie tar den lilla ringeklokken, reiser seg og går i rommet dansende. Hun rister og flytter klokken fra den ene hånden til en annen. Det ser ut som hun danser ved å bruke hele rommet. Er hun inspirert av all lyden i rommet? ...

(Sofie – 08.03 - 12.56-13.58- 1.)

Her så det ut som at Sofie fra før kjenner til at bjellene kan brukes som armbånd. Hun delte denne kunnskapen med sin venninne og Live(V). Det så ut som Sofie og Kaja er gode venner. Selv om de ikke snakket så mye med hverandre, spilte de ofte sammen på samme xylofon.

Kroppene deres var ofte rettet mot hverandre i aktivitetene og blikkene deres møtes mange ganger og de smilte til hverandre. Senere danset Sofie i rommet og det så ut som hun brukte musikken i rommet som grunnlag for henne dans. Mens Sofie delte sin forkunnskap med Kaja og Live(V), overtok Henry ideen fra Kaja om å spille på tre instrumenter:

... Henry holder en regnstav i venstre hånd. Han legger fingercymbalene, som henger i et tau, over venstre arm. Med høyre hånd henter han en gummikølle og en c (rød) metallofonstav. Han reiser seg og begynner å riste regnstaven slik at fingercymbalene kommer bort i hverandre og lager lyd. Så stopper han og flytter regnstaven mellom beina og «rir» på den med beina tett sammen slik at han ikke mister regnstaven på gulvet. Han prøver forskjellige bevegelser for å lage lyd i regnstaven: beveger hoftene fra side til side, rister hele kroppen, hopper, rygger og går fremover. Innimellom slår han med kølla på fingercymbalene og videre på metallofonstaven. Av og til kommer fingercymbalene bort i hverandre på grunn av kroppsbevegelsene. Han rister sin overkropp, bøyer knær og lager heisende bevegelser opp og ned med hele kroppen. Mens regnstaven holdes tett klemt mellom beina, rister han rumpen fra side til side for å fremkomme lyder. Innimellom spiller han på metallofonstaven c. «Willy, se på meg!» sier Henry. Ingen respons. Willy er konsentrert, han øver seg på en rytme på tromma. Henry beveger seg videre mindre motivert. Kanskje også trøtt? Regnstaven glir mellom beina hans, han holder staven mellom føttene og støtter den på beina en stund. Men regnstaven glir ned og ruller på gulvet. Da legger han høyre foten på den og ruller den frem og tilbake, mens han støtter seg på den venstre foten. Han spiller samtidig på metallofonstaven. Det virker som han har glemt fingercymbalene som henger over armen, mens oppmerksomheten hans retter seg mot regnstavens rulling på gulvet. Og denne ruller uten kontroll og mer enn det Henry ønsker. Lager regnstaven lyd? Lite hørbar i så fall. Henry bøyer seg, henter regnstaven og tilbyr den til andre ...

(Henry - 08.03 - 14.28- 1.)

Inspirert av Kaja øvde Henry i to minutt på å håndtere tre rytmeinstrumenter: fingercymbaler, regnstav og metall- klangstaven c. Det var på ingen vanlig måte Henry prøvde å spille på regnstaven eller fingercymbalene. Det så ut som om han heller ville utfordre kroppen til å mestre spillingen på rytmeinstrumentene, enn å utfordre den musikalske siden gjennom bruk av kroppen. Det er ingen tvil om at han var oppfinnsom gjennom måten han tenkte å bruke tre rytmeinstrumenter på simultant. Han var så kry at han ville bli sett. Det var Willy sin

oppmerksomhet han ville ha. Så Henry opp til Willy? Når regnstaven rullet ned på gulvet og Henry prøvde å rulle den videre med foten, uten å vise særlig god balanse på en fot, fikk jeg impulser til å gripe inn. Jeg så for meg regnstaven knekt under Henry sin fot dersom måtte overta hele hans kroppsvekt. Det gikk jo bra. Henry viset evner til å imitere ideen om å spille på tre instrumenter. Samtidig kan dette ses i lys av å spille ved å utforske. Med flere anledninger utforsket han rytmeinstrumentene i korte sekvenser. Han oppdaget at stavene har bokstaver på seg i tillegg til farger og størrelser. Han utforsket størrelsen på en tre-kølle og en hardkølle ved å dra begge køllene gjennom avstanden mellom xylofonstaven og dens kasse – hva skulle dette bety? Han prøvde dette flere ganger på rad. Tre-kølla viste seg å være større enn hardkølla i plast slik at den dermed ikke kunne dras gjennom - hva enn nå dette kan anvendes videre til? Om dette er uvesentlig for meg i denne sammenheng viser det seg ikke uvesentlig for han. En erfaring rikere som kan anvendes ved en senere anledning.

Henry har i aktivitetene med rytmeinstrumenter også vist evner til å samspille gjennom forhandlinger. Han var et av de få barna som brukte språket aktivt. Når han var ferdig med å utforske et rytmeinstrument spurte han «Hvem har lyst på denne»? Når han tok et rytmeinstrument bekreftet han verbalt «Jeg tar dette!». Han forhandlet ved å først tilby: «Didrik, vil du ha denne?» for så å kreve forsiktig «Da må jeg ha denne (lyseblå stav), eller denne (grønn stav)» og veide den andres mening før han eventuell igangsatt handlingen. Dette viset på en måte essensen i et demokratisk valg som bærer preg av ansvar for den andres vel: forhandlinger som fører til enighet i forkant av selvet handlingen. Gjennom disse vellykkede forhandlinger bygget han nettverk, fordelte rytmeinstrumenter til de andre barna og på denne måten samlet Henry dem i en ring. Så spilte de sammen.

Henry fant mange andre måter å bruke rytmeinstrumentene på, for eksempel i konstruksjonslek (08.03 - 25.06- 1.) ved å legge en trepinne opp i røretrommen og med kastanjetten prøvde han å klemme kanten på røretrommen. Det så ut som en installasjon.

... Henry beundrer sin egen installasjon og spør: «Hvem vil kjøpe sånn?» [... og vips var dette starten på en butikklek]. Ingen svarer. Han samler videre noen instrumenter. «Jeg har butikk her!» - roper han igjen. Roar lar seg bli revet med, kjøper installasjonen og tar den med tilbake der han kom fra. Henry ser seg rund i rommet. Siden ingen andre responderer på hans tilbud, sier han videre: «Det koster ingen penger!». Roar nærmer seg igjen og denne gangen får han en bjelle: «Då får du den siste!». Så roper han igjen: «Kom og kjøp, mer instrument!». Ingen respons. Henry teller inn i seg mens han peker på instrumentene som Roar har kjøpt og sier det til han

«Du har seks!». «Willy kom og kjøp et instrument, før butikken stenger!» - her inviterer han Willy til samspill.

(Henry - 08.03 - 5.51- 2.)

Det var tydelig at Henry ville ha andres oppmerksomhet, men aller mest ville han spille på lag med Willy. Men det kom ingen respons fra Willy. Henry har ved flere anledninger gitt Willy tydelige signaler at han ønsker å spille på lag. Det virket som Henry så opp til Willy. Henry prøvde flere knep, uten hell. Henry var også innom rollelek situasjonen:

... Henry krabber mot midten av rommet og henter en regnstav. Han plasserer enden av regnstaven ved munnen og med hodet bakover blåser i den ved å lage lyder. Han later som om han spiller på en blokkfløyte, mens regnstavens lyd renner ut ...

(Henry - 08.03 - 13.53- 1.)

Her kan vi tolke en rollelek med musikalsk innhold. Henry kjenner til et blåseinstrument han referer til i leken. Enten det er blokkfløyte, som jeg har henvist til ved første intuisjon, eller det er trompet eller klarinett er uvisst, men formen på regnstaven gav Henry assosiasjoner til et blåseinstrument. Han sang inni «blokkfløyten». Jeg ser på dette som én av mange muligheter til brobygging mellom det å spille på rytmeinstrumenter og det å synge. Han er en av de få som kommuniserer verbalt mens han leker og utforsker. Han prøver å få med seg andre i leken. Dette kan også være en av grunnene til at han finner så mange alternativer til lek. Jeg anser Henry som det mest representative eksempelet for Bjørn- typen, som viser de mange måtene å utforske på, ved å være oppfinnsom og aktiv.

Et annet eksempel trekker jeg frem Didrik sin handling på den andre aktivitetsdagen. Didrik har vært en stund alene på mediatekrommet med alle rytmeinstrumentene. Han fikk erfaringer med tromma, kastanjetten, tamburinen, fingercymbalene og to-tonerøret.

... Didrik tar opp røretromma og viser det til Live(V): «Den hadde vi aldri i musikkksamlingen!» - konstaterte han. Videre plasserer han alle xylofonklangstavene på langs etter hverandre. Det ser ut som en løype, lyd- løype. Han spiller på en og en. Han bygger og ombygger, spiller og leker som om han er helt alene på rommet. Inni mellom kan en høre mumling, lyder som om han snakker med noen. Han leker ...

(Didrik - 28.03 – 00.25- 3.)

... Anja kommer inn igjen og Didrik inviterer henne til lek med slanger [køllene og regnstavene fikk slangeroller]. Om ikke så lenge kommer Sofie inn igjen. Didrik inviterer henne også til å være med på slangeleken. De leker sammen og de bytter på roller ...

(Didrik - 28.03 - 2.10- 3.)

Didrik var på mediateket denne andre dagen i totalt 41 minutt. I 12 minutt var han alene som barn på mediatekrommet. Han spilte på tre bassklangstaver og lyttet aktiv til sin egen musikk. Jeg har ikke oppdaget noen melodi eller mønster. Kanskje han utforsket lyd og derfor konstruerte han videre en lyd-løype. Han skapte sin egen verden og det så ut som han nøt å kunne være alene med alle de rytmeinstrumentene for seg selv.

Her vil jeg trekke frem et siste eksempel, gjennom Kim sin holdning til og handling i aktiviteten. Han virket veldig usikker, krevde ofte voksenstøtte, men han var aktiv i aktiviteten, i sitt eget tempo.

... Med tommelen i munnen setter Kim seg mellom Anja og Paul og henter en bjelle. Han ser på de andre (08.03 – 3.18-1.) ... Kim tar kontakt med Ellen(V). Hun gir han først en bjelle som Kai prøver ... Så ber han Ellen(V) med blikket om å få en triangel. Hun viser hvordan hun spiller. Kim tar imot triangelen og slår med pinnen både inn i og på utsiden av denne, på sin egen måte. Han treffer Willy sitt blikk og de smiler til hverandre (08.03 – 4.42- 1.). ... Kim strekker seg etter en ledig xylofonstav, ser bak på Ellen(V) og mens han peker sier han: «Jeg vil ha den!». Ellen(V) nikker bekreftende. Kai henter staven selv denne gangen og spiller på den (08.03- 8.17c).

(Kai – 08.03 – 3.18- 4.42 – 1. og 8.17 c)

Jeg har tilskrevet Bjørn-typen to adjektiver: aktive og oppfinnsomme. Det så ut som at barnas handlinger i denne kategorien viste et mangfoldig perspektiv. Ved bruk av de kulturelle redskapene og inspirert av hverandre ble barna aktivisert i multiple varianter. De fant mange måter å være aktive på. Av denne grunn ser jeg på denne barne-typen som utforskere.

Curt-typen:

Med to barn i denne kategorien av totalt ni (i den første forskningsdagen), respektiv åtte (i den andre forskningsdagen) utgjør barnetype Curt ca. 23 % av gruppen barn. Ut ifra Curt- typen sine handlinger og holdninger inni aktivitetene med rytmeinstrumenter, har jeg tildelt dem

navnet *Observatører*. Typiske trekk for Curt- typen er å observere, å lytte passivt, å spille både for å utforske og ved å imitere, og i tillegg å hjelpe andre. Curt-typen foretrekker å sitte på et trygt fang hos en voksen, eller som regel å sitte utenfor lekens område og observere fra utsiden. De spør ofte om hjelp og stiller spørsmål. De kan gå inn og ut av lekens område kun for å hente noe, hjelpe andre eller fordi de har lyst å være med. Observatørene kommer likevel fort tilbake til den trygge plassen.

Som et eksempel på Curt-typen trekker jeg frem noen handlinger og holdninger hos barnet Paul. Han holdt hele tiden en lypsyl i hånd. Fra starten av så han på andre, på hva andre gjør og hvordan de gjør det, mens han selv spilte uoppmerksom på først en triangel, så en xylofonstav og så en fingercymbal. Han prøvde å samspille med Anja, men uten hell. Så spilte han sammen med Henry, som gjerne ville ha lag på samme tromme. Men egentlig var han ikke så interessert i det heller. Paul lurte seg i bagen med rytmeinstrumenter og tok frem en dukke i et kremmerhus. Han stod foran fire barn og styrte dokken for å få oppmerksomheten deres. Ingen viste interessen for det han gjorde. Da appellerte han til en voksens oppmerksomhet.

... Paul henter en regnstav og forsiktig slår med den i gulvet. «Hvordan virker denne?» - spør han Live(V). Hun tar regnstaven, snur den opp ned, legger øret inntil og inviterer Paul til å gjøre det samme. De lytter sammen. Paul overtar regnstaven og vipper den i samme retning, men Live(V) hjelper han med å snu regnstaven i motsatt retning og Paul hører på. Han tar regnstaven med og går på knær til Roar som holder røretrommen mellom beina. Han snur regnstaven opp ned og legger den ved Roar sitt øre – noe som tiltrekker oppmerksomheten til Henry som selv spiller på xylofonstaven og den blå ringeklokken. Blikkene deres møtes og et smil kommer frem fra alle tre guttene. Dette tar Paul som en invitasjon fra Henry til å dele regnstavens lyd med han. Paul går på knær til Henry. Han snur igjen regnstaven og plasserer denne ved Henry sitt øre. De lytter sammen, og de smiler. Videre lytter Paul alene på lyden i regnstaven flere ganger i 26 sek. Han legger regnstaven på gulvet og tar opp røretromma med trekølla opp i, ved å holde i et av åtte trefelt. Han begynner å slå på kanten av røretrommens trefelt – noe som ikke gir mening. Han legger fra seg røretromma og tar opp igjen regnstaven. Han snur den opp ned 6- 7 ganger og lytter aktivt i 49 sekund til ...

(Paul - 08.03 - 07.07- 1.)

Han ble vist hvordan en bruker regnstaven og gikk videre med denne kunnskapen til andre barn. Det var en ny måte å få kontakt med barna på. Deretter prøvde han å finne ut av hvordan det spilles på røretrommen. Alene med oppgaven gav han opp og det så ut som han ikke ville prøve noe nytt, men gikk tilbake til regnstaven. Etter en stund så han at noen gutter fordeler noen metallstaver seg imellom og han nærmet seg. Han fikk også en stav å spille på, men ingen hjelp og ingen samtalepartner. Etter ti minutter forlot han rommet sammen med Live(V).

Paul var i mine øyne usikker på hvordan han skulle opptre i aktivitetene. Han ofret ikke mange øyeblikk på de instrumentene han hadde i sin egen hånd, men observerte de andre. Av denne grunn anser jeg hans holdning som passiv, på tross av at han spilte på noen få rytmeinstrumenter. Når han fikk voksenveiledning viste han interesse, da lyttet han aktivt og klarte til og med å videreføre kunnskapen. Men han fant ikke andre måter å spille på. Når han var på egen hånd, ble han en passiv lytter og utforsker, som gav fort opp ved første motstand. Handlingene hans reduseres til observasjon. Kjenne han på kaoset i rommet? Hva med lyden? Curt-typen kan etter min mening også opptre slik som Roar gjør.

... Roar blir ført av Ellen(V) fra stolen og ut på gulvet for å velge et rytmeinstrument. Han holder genseren sin under armen, mens han tar en røretromme. Han sitter og observerer i noen minutt. Han tar opp en ringeklokke som håndtaket gikk fra hverandre på og prøver å fikse den. Etter flere minutt lytter Roar til regnstavens lyd på oppfordring fra Paul

(Roar - 08.03 - 2.18 c- 1.)

... Nå siter han på fanget til Live(V) mens han holder trepinnene i hånd og genseren under armen. Av og til slår han pinnene mot hverandre, men blikket holder han på det som skjer i rommet. Roar tilbyr Anja ei trekølle for å spille på trommen sin, og hun tar imot. Han sitter fremdeles på Live(V) sitt fang. Når Live(V) går ut av rommet sammen med Paul, flytter Roar seg i den andre enden av rommet ...

(Roar - 08.03 - 8.22- 1.)

Roar holdt en genser under armen, nesten hele tiden. Dette gir meg en følelse av at han var utrygg. Han ble ført mot rytmeinstrumentene for å kunne velge selv. Selv om han holdt instrumenter i hånden, spilte han ikke. Han observerte hva andre gjør. Han satt ofte på fanget

til en voksen og hvis ikke fant han seg en plass helst ved døra, veggen eller vinduet, sjelden midt i rommet. Selv om Paul gikk ut av rommet med en voksen, gikk ikke Roar ut.

... Roar rydder stavene inni den grønne esken. Han håper på at aktiviteten tar slutt. «Hvor lenge er det til det er ferdig?» - spør han Live(V). Hun hører han ikke. Etter en liten stund spør han igjen. «Hvor lenge er det til det er ferdig?» Live(V) trekker på skuldrene ...

(Roar - 08.03 - 17.00- 1.)

Jeg lurte på hvorfor han ikke gikk ut. Han ble forklart som alle andre at de kan gå ut av rommet når de vil. Han så også at Paul gikk ut tidligere. Han gav signaler at han vil ut, gjennom å rydde. I tillegg spurte han også hvor lenge det er til det er ferdig. Men ingen spurte ham: vil du gå ut? Derfor lurer jeg på: ville han gå ut? Turte han ikke å gå ut?

... Med et papir i hånden hopper Roar fra Live(V) sitt fang og henter to- tonerøret med køllen og begynner å spille på slik jeg gjorde det. Han tar den med seg og setter seg igjen på fanget til Live(V). Han spiller på de to rørene vekselvis. Med åpen munn og tunga ut, ser han på det han gjør og prøver å spille vekselvis på to-tonerøret uten å ta feil. Han slår to ganger på sammen tone. Videre ser han på hva de andre gjør ...

(Roar - 22.03 - 6.42- 1.)

Denne andre gangen holdt Roar et papir i hånden. Er dette et tegn på at han er usikker? Før han tok to-tonerøret for å spille på det, observerte han hvordan jeg spilte på denne, da jeg tok den ut av baggen min og la den på gulvet. I likhet med Paul, spilte Roar på de instrumentene han var sikker på hvordan skulle tas i bruk. Han hentet instrumentet, satt seg igjen på fanget til Live(V) og øvde seg en stund, der det var trygt. Gjorde han en liten feil så gav han opp. Han gikk tilbake til å observere.

... Roar hopper ut av stolen og henter en triangel. Han setter seg tilbake ved siden av LOV og prøver å få hennes oppmerksomhet ved å spille på triangelen. Hun er opptatt med å snakke med Paul. Roar viser tegn på ubehagelige følelser, selv om han spiller videre på triangelen. Kroppen hans rister på stolen, leppene blåser ut luft og føttene rister, og det samme gjør stolen han sitter på. Roar spør Live(V): «Kan du prøva?!» - mens han rekker triangelen og pinnen til henne. Opptatt med å observere andre barn, svarer hun med et spørsmål «Skal jeg prøva?» - og hun tar imot triangelen og pinnen fra Roar og spiller på den. Hun spiller forsiktig, et slag om gangen, mens Roar holder

seg for ørene, svinger seg i stolen med ryggen til Live(V) som tegn på at han ikke liker det. Hun ser dette og legger triangelen på gulvet. Roar reiser seg, henter papiret han kom på rommet med, setter seg igjen på stolen ved siden av Live(V) og ser opp i papiret. Roar spør «Hvor lenger er det til det er ferdig?» ...

(Roar - 22.03 – 12.17c- 1.)

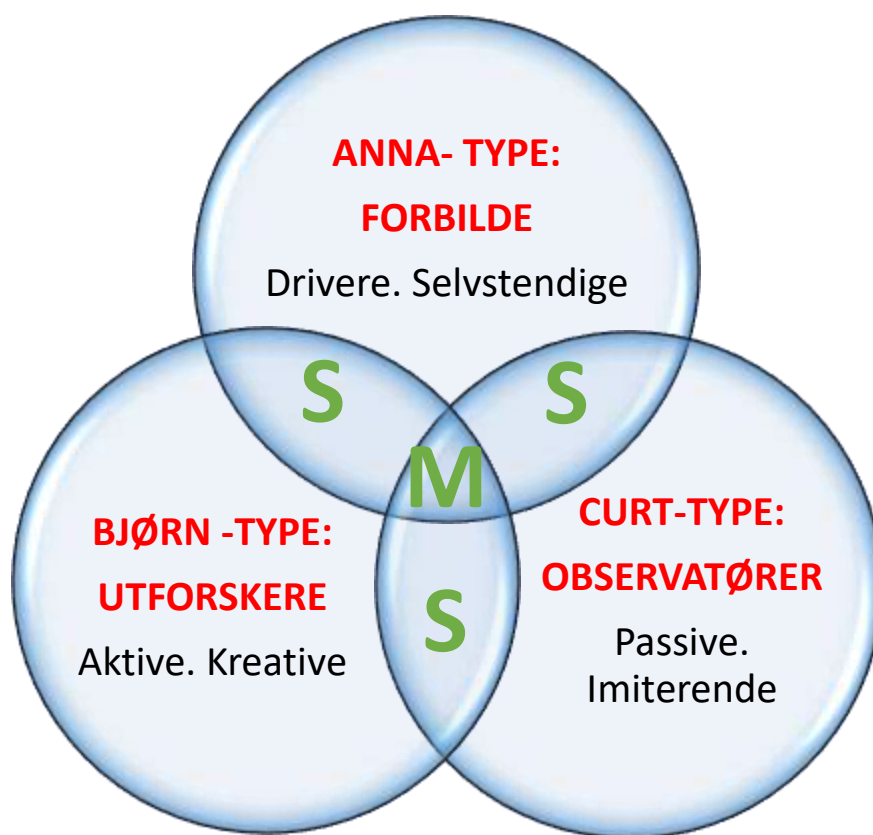
Det så virkelig ut som om han ikke likte triangelens lyd, verken når han spilte selv eller når Live(V) gjorde det. Han viste dette ved å holde seg for ørene og ved å snu ryggen til. Hvis han opplevde triangelens lyd så vondt som kroppens holdninger viset, hvorfor gikk han ikke ut? Videre viste han mangel på interesse for aktiviteten, men han gikk fremdeles ikke ut av rommet. Dette kan jeg sidestille med passiv lytter. Han stilte til og med det samme spørsmålet som forrige gang: «hvor lenger er det til det er ferdig?» Ville han være med i rommet helt til slutt, eller var han mer opptatt av å gå ut? Hadde han en tanke om at han går glipp av noe viktig hvis han går ut? Ville han være snill gutt og være med på det andre bestemmer? Han satt bare der, noen ganger prøvde han ut noen instrumenter ved å imitere andre. Andre ganger responderte han på andres behov til hjelp eller til samspill, men de fleste gangene satt han bare der og observerte. Etter en stund benyttet Roar anledningen til å gå ut sammen med Paul: det var de første barna som gikk ut av rommet etter ca. 13 minutt.

Jeg har tilskrevet Curt-typen to adjektiver: passive og imiterende. Det så ut som at barnas handlinger i denne kategorien var avhengig av hva de voksne gjorde. Var de voksne aktive, så ble barna aktive ved bruk av imitasjon. Var de voksne passive og observante, som det var ment i dette tilfelle, ble også barna passive. Barna var observatører på lik linje med de voksne.

For å få syntetisere og visualisere de tre barna-typene Anna, Bjørn og Curt har jeg brukt en modell som kan vise relasjonene mellom disse barne-typene.

4.1.4. Relasjonsmodellen mellom barn-typene Anna, Bjørn og Curt.

Som tidligere nevnt har jeg valgt å bruke som modell et grafisk oppsett med overlappende eller sammenkoblede forbindelser som i figur 2. Modellen kan forstås som en relasjon mellom de tre kategoriene Anna, Bjørn og Curt som utgjør hver sirkel.



Figur 2: Barne-typerne Anna, Bjørn og Curt i musicking aktivitet med rytmeinstrumenter på egne premisser.

Disse tre sirklene overlapper hverandre og har et felles utgangspunkt som jeg kaller M fra musicking eller musikkaktiviteter på barns egne premisser. Det betyr at aktivitetsformen, instrumentene og lyden de lager blir et felles utgangspunkt, som jeg kaller M. Alle barna, uansett hvilke erfaringer de har fått i de to aktivitetene, har denne felles referansen M. Hver sirkel sammenkobles med de andre to i et område som jeg kaller S for Samspill. På et eller annet tidspunkt har alle barna samspilt med hverandre på en eller annen måte. Samspill kan i dette tilfelle være det faktumet at barna har spilt sammen på et instrument, på hver sitt instrument i et felles taus aksept- eller at de gjennom sine egne aktiviteter kan være inspirasjonskilder for hverandre. Det kan også bety at de gjennom observasjon har tilbydd hjelp og tatt imot hjelp eller rett og slett at de har smilt til hverandre. En annen type samspill er musikken barna til sammen har skapt i rommet.

4.2 «Musicking» med rytmeinstrumenter på barns egne premisser

Det meste av aktiviteten foregikk på gulvet og bare noen barn om gangen beveget seg oppreist i rommet. Dette kunne skje når noen skulle bytte eller hente et annet instrument, andre for å

skifte stilling eller spille stående, andre for å danse, eller for å komme i kontakt med andre barn og/eller voksne.

Det er to viktige begreper som skiller seg ut når aktiviteter med rytmeinstrumenter er planlagt på barns egne premisser: aktivitetens fremdrift/forløp og aktivitetens lyd.

4.2.1 Aktivitetens fremdrift/ forløp

Når rytmeinstrumentene presenteres for barna som objekter som de selv kan finne ut hvordan de vil bruke, er det naturlig at de blir nysgjerrige. I datanalysen kan det observeres at aktiviteten er delt i tre faser, som jeg har kalt: jakttid, utforskningstid og utfoldelsestid. Jeg visualiserer disse resultatene gjennom figur 3.



Figur 3: Aktivitetens fremdrift/forløp

1. Jakttid –for å komme i kontakt med alle rytmeinstrumentene.

Jakttiden ble preget av barns hyppighet i å bytte rytmeinstrumentene. Tiden varierte fra 3-5 sekunder opp til et halvt minutt. Selv når barna beholdt rytmeinstrumentene i nesten et halvt minutt, ble mange sekunder viet til observasjon av andre barns bruk av rytmeinstrumenter. En kan si at de jaktet med blikket også: både etter andre rytmeinstrumenter og etter hvordan de andre barna tok disse i bruk.

2. Utforskningstid – av utvalgte rytmeinstrumenter

Utforskningstiden ble preget av barnas fokus på rytmeinstrumentene de var i besittelsen av, og deres blikk var rettet mot eget rytmeinstrument. Jeg valgte begrepet *utforskningstid* selv om den kan være synonym med utprøving og spilling. Å utforske lyd betyr i praksis å prøve ut motorisk eller å spille på rytmeinstrumentet. I utforskningstiden ble de fleste sansene tatt i bruk og en viss type konsentrasjon gjorde barnas kroppsbevegelser litt anspente, som «på let etter»-følelsen. Tiden utforskningen foregikk varierte fra barn til barn, fra situasjon til situasjon og kunne foregå både midt i den første (jakttiden) og siste (utfoldelsestiden) fasen.

3. Utfoldelsestid – ved å skape mening.

Utfoldelsestiden ble preget av barns fokus på «musicking». Aktiviteten med rytmeinstrumentene viste seg å by på flere muligheter ettersom barna fant en mening med dette. Ved bruk av kreativitet og imitasjon har barna tatt i bruk flere rytmeinstrumenter samtidig - på en måte skapte de sitt eget orkester. De har også spilt på hvert sitt rytmeinstrument mens de dannet en ring – som å spille i et orkester/samspille/samarbeide. De har brukt rytmeinstrumentene i forskjellige typer lek: konstruksjon, butikk, rollelek. De har også videreført kunnskap om et rytmeinstrument. De har skapt erfaring sammen og knyttet bånd ved å smile til hverandre. Aktiviteten har bydd på muligheten til å spille, danse og synges og til å øve kinestetisk og musikalsk. I denne tredje fasen ble barnas blikk rettet mot en eller flere rytmeinstrumenter og mot andre barns aktiviteter. Intensjonen var å skape mening enten i en aleneaktivitet eller i en sosial sammenheng.

Det er umulig å påpeke et klart skille mellom disse tre fasene. De glir på en måte inn i hverandre. Elementer fra første fasen kan gjenkjennes i andre eller tredje fasen like mye som elementer fra tredje fasen kan observeres i den første eller den andre fasen.

4.2.2 Aktivitetens lyd

En barnegruppe i aktivitet med rytmeinstrumenter på egne premisser fører til at lydnivået på rommet blir veldig høyt. Analysen viser begge dagene at det etter ca. 7 minutter med instrumentalt høyt lydnivå kommer det frem trøtthetstegn hos barna (vedlegg 1). Disse tegnene er: noen gnir seg på øynene, andre gjesper eller begynner å rydde på plass instrumentene, noen spør når aktiviteten tar slutt. Andre kjenner det ved at kroppens svikter gjennom det å miste instrumentene fra hendene. Den første aktivitetdagen gikk Paul (08.03 – 10.15) ut av rommet etter 7.15 minutter - noe som også kan tolkes å være på grunn av lydnivået. Han kom tilbake til aktiviteten etter en stund. Den andre aktivitetdagen forlot to barn (Paul og Roar - 22.03. - 13.55c) rommet etter 7.20 minutter, etter ca.1 minutt til, enda to barn til (22.03. - 14.40c) og ca.1 minutt senere forlater også det femte barnet (22.03 - 15.57c) rommet. Kan lydnivået være grunnen for at det første barnet, som er den samme både den første og andre dagen, har forlatt rommet første gang etter 7.15 minutter og andre gang etter 7.20 minutter? Det er vanskelig å si, men at han kom inn igjen begge gangene kan tyde på at enten så var aktiviteten spennende eller så ville han ta kontakt med sine gode lekekamerater som var på mediateket.

Roar har vært et av de minst aktive barn i begge «musicking». Begge gangene kunne han bli sett på som en outsider som betrakter hele aktiviteten stort sett fra fanget til en voksen. Ofte

ble han sett i midten av rommet kun for å hente et rytmeinstrument for så å komme seg tilbake til stolen, eller på gulvet med ryggen til en vegg. Kan dette skyldes at lydnivået var sterkere i midten av rommet hvor alle barna var mer aktive i «musicking»? Den første gangen var Roar med i rommet på aktiviteten nesten til veis ende, mens han den andre gangen benyttet seg av anledningen til å gå ut sammen med Paul etter 7.20 minutter med aktivitet (13.10/ 13.55c), og ikke lenge etter at han hadde vist tydelige tegn på at lyden for han var ubehagelig. Det virket som han ville prøve å høre om triangellyden ble annerledes hvis en voksen spilte, siden lyden var så ubehagelig når han selv slo på triangelen. Men lyden var ubehagelig for ham da også, noe han viste med hele kroppen. Dette tok Live(V) hensyn til.

5.0 Drøfting og avslutning

I kap. 5.1 drøfter jeg resultatene visualisert gjennom relasjonsmodellen. Denne viser hvordan barne-typene kan handle i musikalsk interaktivitet på deres egne premisser. I kap. 5.2 vil jeg drøfte resultatene som beskriver aktivitetens forløp og lyd, til slutt oppsummerer jeg denne masteroppgaven.

5.1 Drøfting av resultatene visualisert i relasjonsmodellen

Drøftingen av resultatene visualisert gjennom relasjonsmodellen (figur 2) vil bidra til å belyse det andre spørsmålet i problemstillingen:

Hva kan slik deltaking [i «musicking» med rytmeinstrumenter på barns egne premisser] bety for utviklingen av musikalske og sosiale ferdigheter i barnegruppa?

Relasjonsmodellen i figur 2 basert på de resultatene jeg kom frem til i denne studien, viser tre kategorier barn-typer jeg har identifisert: Anna-typen, Bjørn-typen og Curt-typen. Disse utgjør grunnlaget for drøftingen. Jeg presenterer først Anna-typen, fortsetter med Curt-typen som motpol og avslutter med Bjørn-typen, som er representert av de fleste barna i denne gruppen.

Kjennetegnene som Anna-typen viser er beskrevet gjennom begrepene *forbilde: drivere og selvstendige*. Hva betyr denne musicking aktiviteten med rytmeinstrumenter uten voksenstøtte for Anna-typen og hva mener Anna-typen med sine handlinger i denne aktiviteten? For å svare på disse fenomenologiske spørsmål vil jeg se nærmere på hva det betyr å være forbilde.

Forbilde er et begrep synonymt med rollemodell som ofte brukes i voksen sammenheng.

«Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Her blir personalet tilskrevet et ansvar som rollemodell, noe som bare kan gjøres gjennom det å være, å gjøre og å uttale, altså gjennom ens holdning og handling i praksis, slik jeg forstår den. Dette forutsetter et sosialfelleskap, der en kan være rollemodell for noen andre. Dermed kan alle mennesker, også barna fungere som rollemodeller for andre. Dette betyr at vi, om vi vil eller ikke, om vi er klar over dette eller ikke, er rollemodeller for kjente og kanskje ukjente personer også. På samme måte overtar barn denne rollen om å være forbilde for andre barn, og spesielt til yngre barn, eller mindre erfarne barn. Disse forbilde-barna medierer kunnskapen de har om rytmeinstrumenter (Säljö, 2006) og på denne måten kan disse oppleves av de andre barna som *den mer kompetente andre* (Aukrust, 2006). Muligheten til å ta egne valg i denne aktiviteten uten voksenstøtte, skaper muligheten til å lage eller velge selv hva oppgaven skal handle om. Dette kan bety at Anna-typen allerede før aktiviteten starter har et fokus, en intensjon, eller en tanke om hva som er mulig å gjøre med rytmeinstrumentene. Med kompetansen Anna-typen har om musikken og til dels om rytmeinstrumenter viser hun en musikalsk trygghet. Dette er kanskje et viktig utgangspunkt for Anna-typen i aktivitet, det som Kulset (2017) kaller for musikalsk trygghet. Anna-typen er i stand til å drive sin egen virksomhet, er selvstendig, fokusert og målrettet. I utforskningen av rytmeinstrumentene viser Anna-typen seg å kunne være strukturert. Denne selvstendige, nøyaktige og strukturerte utforskningen kan sjelden finne sted i strukturerte musicking aktiviteter med voksenstøtte. Ut fra et voksen perspektiv viset Anna-typen noen musikalske forståelser gjennom en rekke gjenkjennelige grunnelementer i musikk (Sæther, 2007). Med et indre ønske om å mestre en selvvalgt oppgave, tar Anna-typen ansvar for egen læring (Cremin et al., 2006). Anna-typen kan også selv lage en oppgave og øver seg på denne - noe som gir resultater i mestringsfølelse og opptjente musikalske ferdigheter. Dette krever tid og rom (Cremin et al., 2006) og er et viktig aspekt i en pedagogisk praksis som fremmer muligheten til å tenke. Resultatene i studien viser at Anna-typen ikke vil bli forstyrret i egen aktivitet og dermed ikke har behov for samspill (noe som endret seg i den andre aktivitetdagen). Midt i en performance, som å spille en rytme, som å spille og synge, som å spille og danse er det selvfølgelig vanskelig å opptre sosial på en og samme tid. Ferdigheter bygges opp ved trening og egen innsats. I denne performansen, blir læringen kun støttet av egen handling (Cremin et al., 2006) og dermed blir det viktig å holde tråden i det de

gjør. Av denne grunn kan en si at Anna-typen ikke virket spesielt sosial preget i disse aktivitetene. Dette kan på den ene siden forstås som en usosial atferd. På den andre siden viste heller ikke Anna-typen en usosial atferd. Musikalsk trygghet og musikalsk kapital er ifølge Kulset (2017) forbundet med hverandre gjennom fire *væremåter*: «... anerkjenne og skape et rituale, tolerere kaos, gjøre bruk av sitt gestiske språk, anerkjenne rommets scenografi og melodi ...» (2017, s. 130). Ved å drøfte Anna-typen gjennom disse fire væremåtene beskrevet av Kulset (2017) vil det føre til et bilde av hva deltaking i musicking betyr for musikalske og sosiale ferdigheter. Anna-typen trakk seg ikke fra de sosiale forholdene i bokstavelig mening, de var bare i en flow-tilstand fra tid til annen (Eir & Gregersen, 2002). Anna-typen deltok i aktiviteten midt i rommet blant de andre aktive barna, og viset kunnskaper og ferdigheter i musikk. Dette kan ses på som et utslag på den sosiale planen, og som bidrar til sosial kompetanse jfr. Utdanningsdirektoratet (2017): «Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22) Ved å anerkjenne selve aktiviteten på egne premisser er Anna-typen allerede innforstått med de sosiale rammene. Det som kommer tydelig frem i studien er at disse barna har stått midt i kaoset og konsentrert seg om sitt, enten fordi de anerkjente musikken i rommet, eller at de klarte å stenge ut alt som var uinteressant for dem. De fokuserte på egne oppgaver: å lytte, å utforske, å øve, å opptre. Det utspilte seg et indre behov for å komme i kontakt med rytmeinstrumenter på egen hånd. Det sosiale aspektet kan også ses i lys av en veiledningsrolle Anna-typen tok på seg, ved å gi andre barn alternativer til hvordan en kan spille på rytmeinstrumenter. Et tydelig tegn på prososial atferd er også at de smilte til dem de hadde blikkkontakt med, et kort gestisk språk som i dette tilfelle kommuniserte følgende: «jeg ser deg, men er litt opptatt [min tolkning]» (*se Willy – 08.03 - 15.45-1.*) Dette budskapet viser også selvstendigheten Anna-typen benytter seg av, en selvstendighet som krever planlegging og aksept fra andre (Bae, 1996). Anna-typen er i stand til å konstruere en fremdriftsplan, en tiltenkt oppgave og gjennomfører planen. Anna-typen driver ikke bare sin egen virksomhet i musicking, men typen oppfattes samtidig som *en tann i hjulet* som bærer hele virksomheten i rommet. Gjennom deres energiske, målrettede, selvstendige, sosiale og ikke minst musiske holdninger blir de forbilde for de andre barna, og viser en musikalsk trygghet.

Curt-typen fremstår i mine resultater som *observatører: passive og imiterende*. Vi mennesker observerer hele tiden og gjennom observasjoner vi kan få øye på noe som bidrar til en ny type kunnskap. Ved å være til stede i en aktivitet vil observatøren kalles deltakende, men rollen en

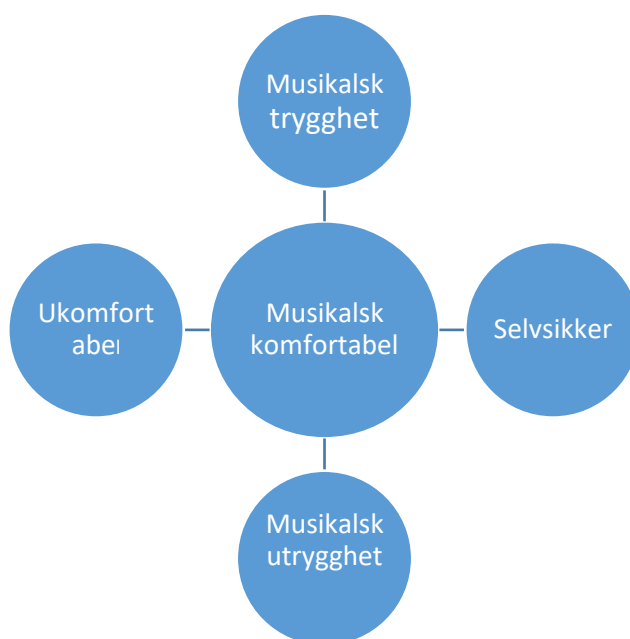
inntar kan variere fra *fullstendig deltaker* til *fullstendig observatør* (Postholm, 2010). Observatører velger ofte sine plasser der de kan få et overblikk og kontroll over situasjonen. Curt-typen deler fysisk plassen med de voksne i rommet, enten at de sitter på fanget til en voksen, eller at de sitter utenfor kjerneaktiviteten. Ved å sammenkoble observatør-rollen med det passive begrepet som fremkommer i resultatene for Curt-typen, blir deltakende-rollen redusert til en tilnærmet *fullstendig observatør*. En umiddelbar beskrivelse av passive barn kan være det motsatte av aktive barn, altså barn som ikke involverer seg i en aktivitet. Dette er et standpunkt. Curt-typen har besluttet til å være passiv i denne aktiviteten. Hva for et fenomen inntreffer inni Curt-typen sin verden som gir mening til et slikt standpunkt? Har Curt-typen forstått rammene aktiviteten foregikk i? Hvis ja, hvilke assosiasjoner gjør Curt-typen seg i forbindelse med rytmeinstrumenter, som gjør at han lar være å interagere med disse og dermed forblir passiv? Dette er spørsmål jeg stilte meg for å forstå Curt-typen. Analysen viser at Curt-typen blir aktiv og dermed spiller på et rytmeinstrument ved en direkte imitasjon av en voksens handling (*se Roar- 22.03 - 6.42- 1.*). Imitasjon er et viktig læringsprinsipp og ganske avgjørende i musikkaktiviteter med voksenstøtte. Behovet for felles fokus, innlæring av sanger og melodier baserer seg på barns evner av imitasjon. I musicking aktivitet på barns egne premisser innser jeg at imitasjonsprinsippet ikke er nok til å opprette balansen som holder barna aktive som gjennom appropriering. Min tolkning av imitasjonsprinsippet vil jeg beskrive gjennom det å kopiere en tegning. Det finnes flere måter å kopiere på. En kopi maskin gjør dette veldig fort og perfekt. Jeg trenger ikke å øve for å få det til. Ved å tegne med egen hånd på et matpapir lagt over modellen vil jeg være i stand til å kopiere tilnærmet perfekt, men likevel langt i fra det. Dette krever litt øving. En tredje måte å kopiere på er å se modellen og *kopiere* motivet med min egen forståelse. Dette krever mye av meg selv og jeg må øve mye, tilføye mitt syn, min kreativitet og identitet i det – et approprierings-prinsipp (Säljö, 2006). Min forståelse av imitasjonsprinsippet støttes opp av Vestad (2012) som forklarer barns *interpretativ reproduksjon* ved å ta avstand fra «... en direkte imitasjon eller direkte appropriering av voksenverdenen» uten egen mening og interpretasjon (Vestad, 2012, s. 26). Kan det være prestasjonsangsten som stopper Curt-typen til å bruke rytmeinstrumentene på sin egen måte? Kan det være en utradisjonell musikkaktivitet som utfordrer barna, på lik linje med den voksne, til en transparentgjøring (Lægreid, 2006) av egne meninger om formen på aktiviteten? Oppfattes aktiviteten som et kaos som ikke gir mening til å stå i det (Kulset, 2017)? Curt-typen sitter utenfor aktivitetens kjerneområde og stikker innom når det passer; for å hjelpe, for å gjøre bruk for av sin kompetanse, når han føler seg trygg. Fordi Curt-typen viser musikalsk utrygghet (Kulset, 2017) kan han lett oppfattes som

usosial. Kan Curt-typen være usosial i musicking aktivitet som følge av mindre musikalske erfaringer? Pape (2001) beskriver barnets sosiale kompetanse som situasjons- og personavhengig med røtter i de «... rike muligheter for å arbeide med holdninger, kunnskaper og ferdigheter knytet til en sosial samhandling» (Pape, 2001, s. 11). I denne samhandlingen viser Curt-typen en generell utrygghet gjennom behovet for å holde i et objekt – en genser, et ark, en lypsyl – mens tryggheten av kjente situasjoner aktiviserer Curt-typen [se Roar i (*Henry - 08.03 - 5.51- 2.*) og (*Paul – 08.03 – 07.07-1.*)].

Curt-typen opptrer som observatør i en deltakende grad som samsvarer med sin trygghet i samhandlingen. Gjennom deres holdninger, som det å sitte på utsiden av aktiviteten, ved å være i nærheten av en voksen og avhengig av dens samhandling, og med imitasjonshandlingstilnærming til egen læring, blir Curt-typen oppfattet som utilpasset og usosial. I en musicking aktivitet vil dette samsvare med musikalsk utrygghet.

Bjørn-typen representerer den største gruppen i studien og fremstår i mine resultater som *utforskere: aktive og oppfinnsomme*. Med fordel har jeg valgt å inkludere alle barna som har vist utforskertrang i denne kategorien. Jeg ser for meg utforskere som går med forstørrelsesglass i hånd på let etter å oppdage ting som de ikke visste fantes, eller som eksperimenterer med materiale de kommer i kontakt med, på så mange måter som de finner på. Bjørn-typen tar i bruk rytmeinstrumentene ved å eksperimentere med de forskjellige kroppsdeler; tamburinen gjennom hodet, armen, foten; regnstaven i hånd, mellom beina, under foten, fordi gjennom kroppen oppfatter vi ting (Merleau-Ponty, 2012) og gjennom appropriering (Säljö, 2006) blir vi fortrolige med både instrumentene og oss selv (Vestad, 2013). Utforskerne viser ikke bare at de er aktive ved å hente instrumenter, se på, prøve dem, spille på de i de forskjellige stillingene og med de forskjellige teknikkene. De viser også mangesidige måter å utforske rytmeinstrumentene på og anvender bruken av disse i leken. Bjørn-typen lager eget orkester ved å spille samtidig på flere rytmeinstrumenter, leker butikk-, konstruksjons- og musikk/rollelek. Barna i denne kategorien er oppfinnsomme, kreative i sin lek. De uttrykker seg både verbalt og gestalt, forhandler og fordeler rytmeinstrumenter, bruker sin fantasi, etterligner andre, de utveksler et medierende aspekt i aktiviteten (Säljö, 2006). Det er disse mangesidige måter å appropriere rytmeinstrumentene på og det medierende aspektet som utspiller seg i aktiviteten som gjør at Bjørn-typen er aktiv og oppfinnsom. De kommuniserer med hverandre. Denne kommunikasjonen kan også ses på som både sosial og et behov for støtte. De trenger og krever å bli sett, oftest av en voksen eller av en venn, for å kunne utforske videre [eks. (*Kaja - 08.03 - 11.23- 1.*); (*Sofie - 08.03 – 11.00- 1.*)]. De virker

ikke akkurat utrygge, men heller ikke trygge. De befinner seg i en sone, som pendler fra det ukomfortable/tilnærmet musikalsk utrygghet (*Kai – 08.03 – 3.18- 4.42 – 1. og 8.17 c*) til det selvsikre/tilnærmet musikalsk trygghet som en motpol (*Henry - 08.03 - 14.28- 1.*). Av denne grunn betegner jeg Bjørn-typen som musikalsk komfortabel og visualiserer dette gjennom figur 4. For at Bjørn-typen skal være aktiv og oppfinnsom må han komme seg ut av komfortsonen og gjøre sine egne musikalske erfaringer. Det er nettopp disse erfaringene som vil styrke hans trygghet og utvikling på det musikalske og sosiale plan.



Figur 4: Musikalsk komfortabel - en sone mellom ukomfortabel og selvsikker/musikalsk trygghet og musikalsk utrygghet

Med Bjørn-typen sin pendle-bevegelse mellom ukomfortabel/tilnærmet musikalsk utrygghet og selvsikker/tilnærmet musikalsk trygghet, som jeg kaller musikalsk komfortabel, blir alle de tre barne-typene identifisert med et musikalsk standpunkt. Med dette fortsetter jeg min drøfting ved å tolke resultatene av hver barne-type. Drøftingen vil ha et hermeneutisk perspektiv som ifølge Alvesson og Sköldbberg (2017) kan ses på tre plan, og som jeg har redegjort for i kap. 2.1.2.

Min tolkning er at Anna-typen allerede har en del musikalske kunnskaper og ferdigheter. Disse kunnskapene og ferdighetene blir selvstendig praktisert og øvd av Anna-typen på grunn av sin musikalsk trygghet. Jo mer de praktiserer/øver, dess større selvinnsikt og selvtillit får de. En målrettet og selvstendig øvelse kan fungere som forklaringer for en vellykket praksis. Denne forklaringen får Anna-typen gjennom egen øving og mestringsfølelse, men også gjennom feedback disse barn føler og tar imot fra de andre i rommet. Dette kan tolkes som en

horisontfusjon hvor «... Vi växlar successivt mellan vår egen meningshorisont och andras, och åstadkommer på så sätt så småningom en sammansmältning mellan vår egen tolkningsvärld och andras» (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 206). På denne måten fornyet Anna-typen sine forforståelser. Dette relaterer jeg til den hermeneutiske sirkelen som viser relasjonen mellom *forklaring* og *ny forståelse* og som Alvesson & Sköldberg (2017) plasserer den på en tredje plan.

Min tolkning er at Bjørn-typen har erfaringer med rytmeinstrumenter fra før av men kanskje ikke tilstrekkelig for å kunne bruke disse kun i en musikalsk setting. Med sine *forforståelser* viser Bjørn-typen trangen til å utforske rytmeinstrumentene videre. På denne måten oppnår Bjørn-typen en *forståelse* gjennom de mangesidige erfaringene. Dette relaterer jeg til den hermeneutiske sirkelen som viser relasjonen mellom *forforståelser* og *forståelse* som Alvesson og Sköldberg (2017) beskriver og plasserer denne på den andre planen. Når denne sirkelen blir gjennomført vil Bjørn-typen kanskje kunne snevre inn sin utforskning mot sin musikalsk praksis og finne sine egne musikalske uttrykk å øve seg på. Dette vil kunne bli mulig hvis denne musikalske komfortsonen Bjørn-typen befinner seg i, blir mer og mer utfordret for å oppnå en trygghet. Dette utgjør et nytt utgangspunkt som vil plassere Bjørn-typen på den tredje planen, som Anna-typen befinner seg på.

Når det gjelder Curt-typen tolker jeg deres handlinger som i en startfase i læringsprosessen. Ved å være i observatør-rollen er kanskje Curt-typen nødt til å finne *meningen* i *musicking-konteksten* først, å gjøre seg kjent med rammene for å kunne være trygg. Dette relaterer jeg til den første hermeneutiske sirkelen som jfr. Alvesson og Sköldberg (2017) viser relasjonen mellom *mening* og *(kon)tekst*. Curt-typen vil kunne være mer aktiv i *musicking* og passere imitasjonsprinsippet, hvis den musikalske utryggheten avtar. Når Curt-typen oppnår forståelse for meningen med aktiviteten, vil Curt-typen sine forforståelser ha behov for ny praksis for å oppnå sine egne forståelser. Dette vil posisjonere Curt-typen på den andre hermeneutiske sirkelen (og i Bjørn-typen sine spor).

Jeg betrakter denne tolkningsprosessen også som et svar på problemstillingens andre spørsmål:

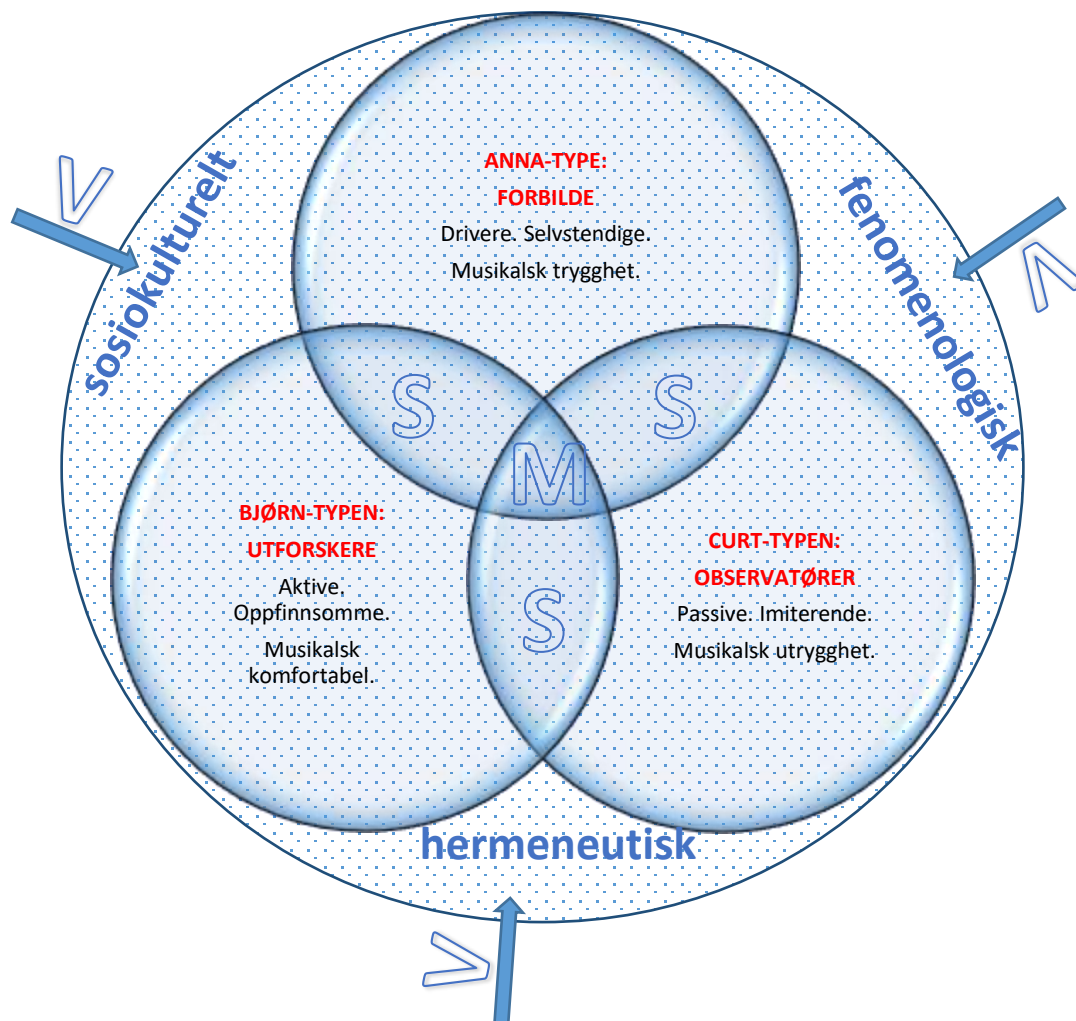
Hva kan slik [i «musicking» med rytmeinstrumenter på egne premisser] deltaking bety for utviklingen av musikalske og sosiale ferdigheter i barnegruppa?

Disse tre hermeneutiske sirklene blir ikke avsluttet her. De fungerer mer som en spiral og som gir et svar på hva skjer videre med Anna-typen. Når Anna-typen har oppnådd en fornyet

forforståelse av musikkens mening vil en ny situasjon, en ny erfaring oppleves. Som utenforstående må Anna-typen først finne meningen med denne nye situasjonen. Dette vil posisjonere Anna-typen på den første hermeneutiske sirkelen, men ut fra et nytt utgangspunkt, som vil fungere på samme måte som for Curt-typen. Gjennom disse tre hermeneutiske sirklene opparbeider barna sine forståelser, som i en kontinuerlig og uendelig prosess.

Den typologiske strategien kan, ifølge Ayres og Knafl (2012) vise aspekter på tvers av alle barna-typene: «The investigator identifies aspects of a phenomenon that are important across all cases in the sample and are also important to the phenomenon as a whole» (2012, s. 2). En fellesnevner i denne studien viser seg å være den voksnes avgjørende rolle og den graden de støtter barna i aktiviteten. Dette er avgjørende for den graden barna er trygge eller utrygge i musikalsk og sosialt samspill. Anna-typen krever ikke støtte, men de registrerer en mental støtte fra de voksne. Bjørn-typen kan kreve delvis-deltakende voksenstøtte, mens Curt-typen viser behov for aktiv deltakende voksenstøtte. For at barn skal utvikle musikalske ferdigheter og trygghet krever voksne som kan være musikalske rollemodeller: ved å spille, synge og danse, ved å være en god musiserings-partner/samspiller. Siden den voksne spiller en avgjørende rolle for barnas utvikling, har jeg visualisert dem i relasjonsmodellen i figur 5, gjennom flere piler rettet mot sirkelen – som en ytre motivasjonsfaktor i aktiviteten på barns egne premisser. En annen felles nevner i denne studien viset barns tendens til å gradvis miste interessen for musicking aktiviteten uten voksenstøtte. Derfor er det mest hensiktsmessig for barna vekselvis å delta på musicking *med* og *uten* voksenstøtte, dvs. både i *formelle* og *uformelle* musikkaktivitetene (Folkestad, 2006). De formelle musikkaktivitetene vil fungere for barna som et påfyll med nye måter å spille på, nye rytmeinstrumenter, sanger og dans som igjen kan bidra til nye observasjoner, nye utforskninger og nye forbilde. Formell og uformell musikkaktiviteter vil da være en veksling fra et felles fokus til eget fokus, fra en felles tilhørighet til egen identitet.

I praksis kan disse forvekslinger av formelle-uformelle aktivitetsformer by på noen utfordringer. Barna bør være innforstått med rammene for både formell og uformell musikkpraksis. De voksne bør være tydelige når det gjelder å legge til rette for formelle og uformelle aktiviteter, slik at barna ikke forveksler formen på aktivitetene og dermed også holdningen. Felles fokus krever andre rammer enn eget fokus.



Figur 5: Relasjonsmodellen av barna-typene Anna, Bjørn og Curt i musicking med rytmeinstrumenter på egne premisser, ut fra en fenomenologisk, hermeneutisk og sosiokulturelt perspektiv.

5.2. Drøfting med fokus på aktivitet

5.2.1 Drøfting av resultatene som følge av aktivitetens forløp

I min planlegging av aktiviteten med rytmeinstrumenter uten voksenstøtte, har jeg tenkt at disse barna aldri har opplevd så mange rytmeinstrumenter på en gang før. De har heller ikke opplevd at med disse rytmeinstrumentene kan de gjøre nesten hva de vil og at de kan ta dem i bruk så lenge de vil. I analysen av forskningsmaterialet ble det identifisert tre kjennetegn av barnas aktivitet med rytmeinstrumenter som jeg har kalt: jakttid, utforskningstid og utfoldelsestid.

1. Jakttid.

Denne første delen av aktiviteten ble preget av barnas ivrighet til å komme i kontakt med rytmeinstrumentene. Før de fikk lov å interagere med rytmeinstrumentene satt de på hver sin stol og fulgte med på hvordan jeg tok et og et rytmeinstrument ut av bagen og plasserte dem på gulvet med god avstand mellom. Denne tiden observerte barna et og et rytmeinstrument og de fikk sjansen til å danne seg en mening om hva for et rytmeinstrument de hadde lyst å spille på. Når de fikk lov å begynne, var det et par barn som var raske til å velge, flere som måtte tenke seg litt om og et par barn som måtte hjelpes til å velge et rytmeinstrument. Når de først hadde klart å velge et rytmeinstrument, så forandret de mening ganske fort. Det var mange nye rytmeinstrumenter for dem. Alt skulle kjennes på, prøves. Var det tid for alt? Lyden fra nabo sitt rytmeinstrument var kanskje finere enn den fra sitt eget rytmeinstrument, eller kanskje fargen og formen var mer spennende. Enda mer spennende var det kanskje hvordan de andre barna interagererte med rytmeinstrumentene. Hyppige vekslinger preget den første tiden i aktiviteten, men også jakten etter de andre barnas handling.

I denne tiden ville jeg mest sannsynlig gripe inn om jeg ikke hadde vært «beskjeden gjest». Og ikke fordi det var strengt tatt nødvendig, men fordi jeg kjente følelser av stress, irritasjon og en uhyggelig kaos-lyd. De ansatte i barnehagen satt og smilte bekræftende og oppmuntrende, med en fantastisk indre ro og en aksepterende holdning. Kjente de ikke den lyden som fikk mitt hår til å reise seg med jevne mellomrom og spesielt når ringeklokkene gang på gang traff inni mitt hode? Var de vant til et så høy lydnivå? Eller var de vant til å jobbe med barns medvirkning og observasjoner, ved å stå trygge i kaoset (Abrahamsen, 2004; Kulset, 2017)? På tross av denne jakttiden var det ingen konflikter som utspilte seg i denne perioden, til min undring. Jakttiden begynte å avta, uten at jeg kunne finne ut akkurat hva tid dette skjedde. Det så ut som det var en plass mellom 5- 7 minutt. Samtidig kunne en se trøtthetstegn hos barna, noe jeg drøfter i neste kapittel og et barn forlot rommet. Kan det være en sammenheng mellom disse to aspektene, jakt og lyd?

2. Utforskingstid.

I denne perioden var barna mer opptatt av de rytmeinstrumentene de hadde. Deres blikk var mer rettet mot sitt instrument, og ikke mot andres. De undersøkte det, snudde det opp ned, ristet på det i mange retninger, ved bruk av mange kroppsstillinger. De prøvde med forskjellige køller, på forskjellige rytmeinstrumenter. Det var mange måter barna approprierte rytmeinstrumentene på. Noen var raske og overfladiske, andre var nøye og strukturerte. Lyden

i rommet virket ikke like kaotisk som i jakttiden. I denne perioden kjente jeg at stresset avtok og en tendens til å stille barna et spørsmål da og da overtok. Her så jeg muligheten til å undre meg sammen med dem, å spørre dem hva de hadde sett, hørt og følt om rytmeinstrumentet de utforsket. Jeg ville gjerne foreslå for barna andre måter å utforske rytmeinstrumentene på. Uten å kunne være presis antar jeg at denne perioden varte ca. ytterligere 7 min etter jakttidens-periode.

3. Utfoldelsestid

I denne tiden så det ut som barna begynte å finne en mening med å bruke rytmeinstrumentene. De spilte, de musiserte, de danset og sang, de lekte. Det kunne observeres kropp som var beveget av musikken. Noen estetiske bevegelser i hode, skuldre og kropp begynte å smitte barn etter barn. Det var ingen musikk i mine ører, men det var deres musikk, og det var alles musikk, *musikk av barn* (Vestad, 2013). Jeg fikk allikevel lyst til å være med, men det var bare en tendens. Jeg var ikke klar da til å samhandle med barna. Nå ser jeg flere muligheter.

5.2.2 Drøfting av aktivitetens lyd

Som forventet ble aktivitetens lyd ganske sterk. Resultatene viser at etter ca. 7 minutt med høyt lydnivå, i begge dagene, begynte barna å vise trøtthetstegn (vedlegg 1). En leder må være klar over hvordan lyd kan påvirke våre følelser. Jeg ble irritert av lyden, eller ulyden i mine ører, som ble formet av barna i rommet. Min rolle var å observere en gruppe barn og ikke bare et barn, og dermed ikke involvert i ens, men alles musikalsk aktivitet. Når en voksen blir deltakende i aktiviteten på lik linje med barna vil sannsynligvis den voksne oppleve noe annet. En bevisstgjøring av personalet angående lydens påvirkning over både barn og voksne er ganske viktig. Dette kan forsvare behovet for en valgfri deltaking i aktiviteten med rytmeinstrumenter på barns egne premisser. Som ledere og voksne har vi et ansvar for å dekorere rommet med lyd på samme måte som vi dekorerer veggene med bilder og rommet med møbler. Et forslag kan det være å plassere en desibelmåler på veggen, som jeg vet mange barnehager har investert i. Det kan fungere som et godt redskap i å demokratisk styre lyden i rommet. Det er alles ansvar å forholde seg til et hjelpemiddel apparat for alles beste.

På tross av den negative effekten lyden har hatt over barna som følge av tabell 1, og min opplevelse jeg beskriver i kap. 5.2.4 [*Forskers opplevelse – (Willy - (08.03 - 14.19- 1.)*)], er det bemerkelsesverdig at de fleste barna opphold seg i rommet i lengre perioder, både den første og andre gangen. Lyden var ikke en hindring. Det ble observert barn som handlet i flyt/flow (Eir & Gregersen, 2002). Enten at de *tolererte kaoset*, eller at de *anerkjente rommets*

scenografi og melodi (Kulset, 2017). Min tolkning er at Willy *tolererte kaoset* i rommet og konsentrerte seg om sin rytmeøvelse (*Willy - 08.03 - 14.19 -1.*). Sofies dans (*Sofie – 08.03 - 12.56-13.58- 1.*) tolker jeg som om hun både anerkjente og benyttet seg av musikken laget i rommet som et akkompagnement til egen klokkelyd og som grunnlag for hennes dans.

5.2.4 Et nytt syn på «Musicking» aktivitet med rytmeinstrumenter

Rytmeinstrumenter i barns hender på barnas egne premisser er ikke en pedagogisk planlagt aktivitet i manges øyne. Som student på barnehagelærerutdanning har jeg ofte hørt at *en ikke kan bare legge instrumentene på gulvet foran barna og si, vær så god! Dette må styres på et vis eller så blir det krangel og ødeleggelse av både instrumenter og det sosiale samværet blant barna*. Det viste seg gjennom denne studien at dette er en fordom og en forståelse bygget opp gjennom mange erfaringer i en læresituasjon, en tid og i en sosial sammenheng som tilhører fortiden. Dette var riktig i den fortiden da samfunnet hadde et syn på barnet som objekt og senere som subjekt. I dagens samfunn blir synet på barnet som subjekt sammenflettet med barnets medvirkning som et demokratisk løft av menneskeheten. Barns medvirkning bør ses i lys av barns væremåter i aktiviteter, noe som gjenspeiler deres opplevelser i møte med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017). Demokratiske valg innebærer også ansvar som barnet blir kjent med gjennom deres medvirkning. Derfor bør valgmulighetene være tilpasset barnets alder og modenhet og bør ses i lys av en dannelsesprosess. Disse forholdene skapte en reel mulighet for musicking aktiviteter med rytmeinstrumenter uten voksenstøtte. I en kombinasjon med formell læring vil denne uformelle læringen skape rom for barns utøving av musikalitet slik de forstår det og med et utgangspunkt i deres utvikling. Allikevel vil planleggingen av aktiviteten være sentralt for en vellykket gjennomføring. Forholdet mellom vellykket og mislykket aktivitet bør ikke basere seg på det vi voksne mener er kaos. Fordi kaos oppstår og en må kunne stå trygt i det, som Kulset (2017) påpeker. Vellykket planlegging bør ses i forhold til hva barna har fått ut av aktiviteten, hva de har erfart og hvordan disse erfaringene kommer dem til gode. Med dette synet på planleggingen vil den voksnes mening om vellykket aktivitet ha et annet utgangspunkt for hva kaos betyr. Det vil også være relevant å tenke på *musikk av barn* som setter barns opplevelser i sentrum og ikke det musikalske produktet etter bestemte standarder som i den voksnes verden (Vestad, 2013). Det er kanskje vi voksne som bør lære at det finnes en spesiell musikk-sjanger laget av barn? Er vi voksne åpne for å se dette fenomenet uten å være bundet til våre fordommer? Klarer vi voksne å forstå og forholde oss til barns

perspektiver? Disse er kanskje noen av de generelle spørsmålene som rammer selve ideen om planlegging av musikkaktiviteter med rytmeinstrumenter for barn uten voksenstøtte. Andre relevante spørsmål refererer til den konkrete planleggingen av musikkstundene med instrumenter uten voksenstøtte. For meg blir resultatene fra denne studien grunnlag for videre refleksjoner i min planlegging av musikkstunder med barn. Spørsmål jeg stiller meg selv bør kanskje andre ledere av musikktimer også stille seg. Jeg observerte barn som spilte på flere instrumenter samtidig og dermed dukker spørsmålet opp: legger vi til rette for at barn skal kunne spille på flere rytmeinstrumenter samtidig? Finnes det flere alternativer for å bygge teksturen i musikken som barna sannsynligvis var ute etter? Bør vi la barna bare bruke de mange mulighetene kroppens motorikk byr på for å kunne løse utfordringene med å spille på flere instrumenter samtidig? Eller kanskje bør vi også komme med alternativer, som stativer og andre redskaper som samler rytmeinstrumentene i et orkester, redskaper som de som spiller slagverk benytter seg av? Er denne veien en mulighet til å gi barna sjansen til å konsentrere seg om deres musikk og opplevelser?

Ved å skape musikalske møtepunkt i aktiviteter med rytmeinstrumenter kan barnas perspektiv på musikken leve side om side med den voksnes perspektiv. Vi kan, på hver vår side tilføre musikken egne meninger og ha egne opplevelser. Den musikalske kommunikasjonen baserer seg på et syn om et kompetent barns egne opplevelser, og en kompetent voksen som kan ta hensyn til både sine egne og barnets opplevelser. I denne kommunikasjonen vil det musiske menneske komme frem gjennom rytmeinstrumenter og kanskje med et felles utgangspunkt.

... En rytme i rommet skilte seg ut. Jeg holdt fast i den. Det var min overlevelses badering i en basseng med lyd. Lydbad! Jeg holdt fast i rytmen og fantaserte. Jeg glemte at jeg skulle observere. Med rytmelyden i bakgrunnen begynte jeg å synge. Ingen lyd kom seg ut. Det var en påtenkt sang. Så sluttet rytmen. Lydkaoset i bassenget overtok igjen. Jeg leita febrilsk etter baderingen min. Den kom. En ny rytme, klarere og sikrere. Denne gangen spilte jeg til denne rytmen. Jeg var trygg. Virkelig behagelig. Takk rytme! Du reddet min musiske sans! ...

[Forskers opplevelse – (Willy - (08.03 - 14.19- 1.)]

5.3 Avslutning

Gjennom denne studien har jeg har undret meg over barns toleranse og aksept for hverandres holdninger, handlinger og musisering. Jeg har undret meg over å kunne oppdage, i hvert barn, det musiske menneske og deres utgangspunkt til et sosialt og kulturelt liv. Når denne perioden er over kan jeg si at jeg er klar til å etablere nye måter å ha musikkstunder med rytmeinstrumenter for barnehagebarn på. Resultatene viser at barn trenger tid som de selv kan disponere i interaksjon med rytmeinstrumentene. Det er på egne premisser barna kan gjøre sine egne erfaringer, utvikle sine egne musikalske uttrykk, utvikle sine ferdigheter. Mange ganger kan vi oppdage at disse barna utforsker instrumentene nøyere enn det vi voksne klarer å tilby dem i en formell aktivitet. Ikke for å kritisere de formelle musikkaktivitetene som vi ledere har, fordi det vi gjør har sine rammer og sin hensikt. Likevel vil jeg løfte frem barns mulighet til selv å finne ut meningen med rytmeinstrumentene og med musikken. Å ta musikkfaget på alvor betyr for meg å kunne leke med barnehagebarna i et musikalsk samvær. I lek er mye frihet, det er lystbetont, det er mye aksept og rammene utvides. Disse rammene bør både barn og voksne være sammen om. Rammene inkluderer både musikkens elementer som vi voksne har bestemt at utgjør musikk, men også musiske elementer som barna selv bruker i deres egne utfoldelse ved å skape mening - en mening som vi voksne ikke alltid klarer å få øye på i vårt eget fordomsbundet liv. Jeg vil hevde at resultatene i denne studien kan være interessante ikke bare for musikk- og barnehagelærer, men også for barnas foreldre. De fleste foreldrene tror kanskje at barn bør øve bare i fred og ro, og ikke at det er en oppgave som kan oppstå med utgangspunkt i en fellesaktivitet. Barn er sosiale på lik linje med oss voksne og trenger å øve seg ikke alltid i fred og ro, men i kaos og samhandling - der de får impulser fra andre. Når barna øver seg og vi tror at de bare lager bråk og ulyder, da må vi tenke om igjen. Dette er *musikk av barn* og ikke musikk av voksne. Vi må leve side om side med denne *musikken av barn* før vi kanskje har muligheten til å forstå den.

For å kunne legge til rette for barns musicking med rytmeinstrumenter på deres egne premisser, må en kunne forstå barns utvikling av musikalske og sosiale ferdigheter i samhandling med jevnaldrende barn.

Litteraturliste

- Aalberg, E. A. (2007). Hvorfor musikk? I Sæther, M. & Aalberg, E. A. (2007). *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, 81-206. Lund: Studentlitteratur AB. Berger, P. L. & Luckmann, T. (2015). *Den samfunnskapte virkeligheten*. (F. Wiik, Overs.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Aukrust, V. G. (2006). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I Dysthe, O. (red.) (2006). *Dialog, samspel og læring*. 173-194. Oslo: Abstrakt forlag
- Ayres, L. & Knafl, K. A. (2008). Typological Analysis. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (2019), 901-902. Hentet 29. september 2019 fra <https://methods-sagepub-com.galanga.hvl.no/base/download/ReferenceEntry/sage-encyc-qualitative-research-methods/n472.xml>
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Pedagogisk forum ISBN: 82-7391-048-2
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2015). *Den samfunnskapte virkeligheten*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bjørkvold, J. R. (2005). *Det musiske menneske* (7. utg.). Oslo: Freidig Forlag.
- Charmaz, K. & Bryant, A. (2010). Grounded Theory. *International Encyclopedia of Education*, 406-412. Elsevier Ltd.
- Cremin, T., Burnard, P. & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, Vol. 1(2), 108-119.
- Dysthe, O. (2006). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.) (2006). *Dialog, samspel og læring*. 33-72. Oslo: Abstrakt forlag
- Eir, H. & Gregersen, G. (2002). *Musikken spiller en rolle- en bog om musikk med de 0-8-årige*. Herning: Dansk Sang Musikhåndbog.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, Vol. 5(1), pp.25-50, SAGE.

- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *B. J. Music. Ed.*, Vol. 23(2), 135-145. Malmö: Academy of Music.
- Fredens, K. & Fredens, K. (1992). *Musikalsk Odyssé: Barnets musikalske udvikling i teori og praksis* (2. utg.). Kolding: Folkeskolens Musiklærerforening
- Holgersen, S-E. (2002). *Mening og Deltagelse: Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. (Doktoravhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Curriculumforskning
- Holmberg, Y. (2012). Musikstunder i førskolepraktik. Samband mellan musikens mening, aktivitet och aktivitetsformer. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, (2012), vol. 5(23), (s. 1-14). Sverige
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I Dysthe, O. (red.) (2006). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Jansen, K. E. (2014). Utforskerstund som læringsaktivitet. I Broström, S., Lafton, T. & Letnes, M.A. (red.). (2014). *Barnehagedidaktikk: En dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsson, K. & Meeuwisse, A. (2010). Casestudieforskning. I Meeuwisse, A., Sward, H., Eliasson -Lappalainen, R. & Jacobsson, K. (red.) (2010). *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. (s. 38-52) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Karlsen, K. H., Bjørnstad, G. B. & Lockhart-Pedersen, V. (G.) (2019). Hva slags lærer vil du bli´a? I Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (red.) (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. (2019) Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kjørup, S. (2014). *Menneskevidenskabene: Humanioras historie og grundproblemer* (2. utg., bd.1.). Fredericsberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørup, S. (2014). *Menneskevidenskabene: Humanistiske forskningstraditioner* (2. utg., bd.2.). Fredericsberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Knudsen, J. S., Aglen, G. S., Danbolt, I., & Engesnes, N. (2015). Barnehagens musikalske veivisere. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(03-04), 294-306.
- Kulset, N. B. (2017). *Musickhood: Om verdien av musikalsk kapital og musikal trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager. En selvstudie av egen musikkpraksis* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Læg Reid, S. (2006). Jürgen Habermas: En dybdehermeneutiker på sosialfilosofiens område. I Læg Reid, S. & Skorgen, T. (red.) (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006). Innledning: Kampen om forståelsen – et essay om hermeneutikkens brennende spørsmål og anti-hermeneutikkens problem. I Læg Reid, S. & Skorgen, T. (red.) (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Meeuwisse, A., Sward, H., Eliasson -Lappalainen, R. & Jacobsson, K (2010). Sosialvitenskapelige forskningstradisjoner- en innledning. I Meeuwisse, A., Sward, H., Eliasson -Lappalainen, R. & Jacobsson, K. (red.) (2010). *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. (s. 13-27) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. (D. A. Landes, Overs.) (lxx-lxxxv, 179-205, 214-252). Abingdon: Routledge
- Musikk fra livets begynnelse. (2019). Hentet 25.september 2019 fra: «Om oss» <https://www.musikkfralivetsbegynnelse.no/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Kulturskoleråd (2014). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Hentet 25. sept. 2019 fra: <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Olaussen, I.O. & Letnes, M.-A. (2014). Mot en multimodal didaktikk. I Broström, S., Lafton, T. & Letnes, M.A. (red). (2014). *Barnehagedidaktikk: En dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pape, K. (2008). «Ser dere meg?»: Om å være barn av foreldre i dag. Oslo: Kommuneforlaget
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Pálmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. (2015). Video observations of children's perspectives on their lived experiences: Challenges in the relations between the researcher and children. *European Early Childhood Education Research Journal*, (2016) vol. 24(5), 721-733. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1062662
- Rajan, R. S. (2016). Music education in Montessori schools: An exploratory study of school directors' perceptions in the United States. *International Journal of Music Education*, (2017), Vol. 35(2) 227 –238. Concordia University Chicago, USA.

- Rønholt, H., Holgersen, S. E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2003). *Video i pedagogisk forskning- krop og uttrykk i bevegelse*. (s. 38-89, 106-153). Beder: Forlaget Hovedland. Københavns Universitet, Institut for Idræt.
- Schei, T. B. (2007). *Vokalidentitet: En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Griegakademiet, Institutt for musikk.
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. *Skriftserie fra senter for musikk og helse*. s. 85-105. Norges musikkhøgskole
- Skorgen, T. (2006). Hans-Georg Gadamer: Fordommens productive mening og forståelsens universalitet. I Læg Reid, S. & Skorgen, T. (red.) (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Skorgen, T. (2006). Martin Heidegger: Eksistensens hermeneutikk. I Læg Reid, S. & Skorgen, T. (red.) (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Small, C. (1998). Musicking: The meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research* (1999), Vol.1 (1), 9-21.
- Stehouwer, G. (1998). *Musikk mellom liten og stor: Musikkaktiviteter for barn 0-6 år og foreldre. Hvorfor og hvordan?* Oslo: Norsk Musikkforlag A/S
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sæther, M. (2007). Hva er musikk? I Sæther, M. & Aalberg, E. A. (2007). *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sæther, M. (2007). Musikalsk utvikling – en helhet. I Sæther, M. & Aalberg, E. A. (2007). *Barnet og musikken: Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Thornberg, R. (2012). Informed Grounded Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol.56(3), s. 243-259.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. (pp. lxx-lxxxv, 88-158, 194-214.) Walnut Creek: Left Coast Press
- Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. (Doktoravhandling) Universitet i Oslo. Institutt for musikkvitenskap.
- Wittek, L. (2006). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Woodside, A. G. (2010). *Case Study Research: Theory. Methods. Practice*. 1-16. Howard House/ Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Vedlegg 1

Barns kjennetegn av lydpåvirkning.

	Gnir seg på øynene	Gjesper	Rydder	Går ut av rommet	Andre tegn
08.mars 9 barn (3 jenter + 6 gutter)				Paul -10.15	
	Didrik- 12.17c			Didrik- 13.58c	
	Anja- 11.16c; 25.07.				Anja- 10.17c; 10. 23c; 10.33c -mister flere ganger ei kølle hun hadde i hånd.
		Kai – 16.48c		Kai- 20.10	
		Roar – 22.38c; 24.53c	Roar- 17.00c		
	Willy og Henry viser trøtthets tegn, men det virker som dette skyldes konsentrasjonen over egen innsats på instrumentet.				
Kaja og Sofie viser ikke tegn på at de er trøtte, som er fanget av videokamera, eller som jeg har sett.					
22. mars 8 barn (3 jenter + 5 gutter)	Roar -12.52c tar hendene og dekker over ørene, svinger med stolen med ryggen til LOV som på hans oppfordring spilte på en triangel.				
				Roar og Paul 13.10/ 13.55c	Roar- 12.17c- han rister på beina, han blåser ut luften gjennom munnen med leppebevegelse r
				Sofie og Kaja 13.50/14.40c	
				Henry 15.10/15.57c	
				Anja- 19.30/20.30c	
Didrik – var alene barn på rommet i 12 minutt (fra 2c/00.35- 10.25 + 3c/00.00- 2.10= 12 min.) og gikk sist ut av rommet					

Vedlegg 2

Brev til ansatte i «X» barnehagen.

Kjære ansatte i «X» barnehage

Mitt navn er Georgeta Alexandra SørDAL Simion. Jeg er masterstudent ved Høyskolen på Vestlandet, Stord/ Haugesund og studerer «Master i kreative fag og læreprosesser. Den estetiske barnehagen». Forskningsprosjektet mitt handler om musikkaktiviteter og barn i alderen 4- 5 år med og uten voksendeltaking, det vil være sentralt å observere hvordan rytmeinstrumenter og andre kulturelle redskaper er med på å engasjere barn i musikkaktiviteter. Jeg føler meg heldige som har fått anledning til å gjennomføre mitt forskningsprosjekt i denne/ «X» barnehagen og håper at musikkaktivitetene jeg legger til rette vil påvirke både de store og små positivt. Jeg planlegger å kunne starte i januar/februar 2018 og vil avslutte i løpet av juni 2019, jeg vil ha ukentlige timer som følger skoleruten i kommunen.

Hva innebærer dette for deg som ansatt?

Som forsker er jeg nødt til å dokumentere arbeidet mitt og dette vil innebære observasjon både gjennom notater, filming og intervju om barns aktiviteter med rytmeinstrumenter og andre kulturelle redskaper. Notatene og filmene vil gjøre det mulig for meg å analysere samspillet mellom barna, meg og rytmeinstrumenter; eller mellom barna seg imellom og rytmeinstrumenter. Det innebærer for deg som ansatt i barnehage at Du er til stede under filmingen av planlagte aktiviteter med rytmeinstrumenter for barna, både som aktiv og passiv deltaker. Ved et eventuelt samtykke vil Du også bli spurt om å kunne delta i en fokusgruppe for å kunne reflektere over de aktivitetene som inngår i prosjektet. Det vil bli foretatt 3- 5 filmer av barn i samspill med rytmeinstrumenter uten voksen deltaking og like mange filmer av meg som forsker/musikkaktivitetsleder i samspill med barna og rytmeinstrumenter. Filmopptakene på ca. maks 1 time hver vil gjøre det mulig for meg å gå frem og tilbake for å analysere prosessen i aktivitetene.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Jeg RESPEKTERER ditt valg om du takker JA eller NEI til at du vil bli filmet eller intervjuet. Hvis du takker NEI til filming eller intervjuet kan allikevel være med på musikkaktivitetene de gangene ikke gjennomføres observasjoner. Uansett vil jeg understreke at intervjuene,

observasjonene/ filmene kun vil brukes av meg og vil i tillegg bli sett av mine to veiledere (deres navn finner du under). Filmene og intervjuene vil bli overført (samme dag som det vil bli foretatt) til min egen private stasjonær pc med brukernavn og passord beskyttelse. Både barnehagen, deltakende barna og Du som ansatt vil være anonymisert i mine redegjørelser i masteravhandlingen. Forskningsresultatene vil være til stor hjelp i å argumentere for musikkpedagogens rolle i musikkaktiviteter i barnehager.

Dersom du har spørsmål, kan kontakte meg på e-post: adina-si@online.no eller tlf. 97094705.

Rammer for prosjektet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Feltarbeidet vil starte i januar/februar 2018. Filmene vil bli permanent slettet senest juni 2019. Min veileder er førsteamanuensis Vigdis Vangsnes, tlf. 53491386, e-post: Vigdis.Vangsnes@hvl.no, ansatt ved Høgskolen på Vestlandet, Stord/ Haugesund.

Samtykke skjemaet:

Hvis du samtykker til at jeg kan filme deg som en del av min forskning, krysser du av på JA og skriver under på lappen.

Med vennlig hilsen

Masterstudent v/

Georgeta Alexandra Sjørdal Simion (Adina)

Høgskolen på Vestlandet, Stord/ Haugesund.

Jeg har mottatt informasjon om studien og jeg kan filmes av Georgeta A. S. Simion til bruk i hennes forskning.

JA:

Navn på ansatt i «x» barnehage

Dato og underskrift

Vedlegg 3

Brev til foreldrene i «X» barnehagen.

Kjære foreldre i «X» barnehage

Mitt navn er Georgeta Alexandra Sørdal Simion. Jeg er masterstudent ved Høyskolen på Vestlandet, Stord/ Haugesund og studerer «Master i kreative fag og læreprosesser. Den estetiske barnehagen». Forskningsprosjektet mitt handler om musikkaktiviteter og barn i alderen 4- 5 år med og uten voksendeltaking, det vil være sentralt å observere hvordan rytmeinstrumenter og andre kulturelle redskaper er med på å engasjere barn i musikkaktiviteter. Jeg føler meg heldige som har fått anledning til å gjennomføre mitt forskningsprosjekt i denne/ «X» barnehagen og håper at musikkaktivitetene jeg legger til rette vil påvirke både de store og små positivt. Jeg planlegger å kunne starte i januar/februar 2018 og vil avslutte i juni 2018, jeg vil ha ukentlige timer som følger skoleruten i kommunen.

Hva innebærer dette for deg og ditt barn?

Som forsker er jeg nødt til å dokumentere mitt arbeid og dette vil innebære observasjon både gjennom notater og filming av barnas aktiviteter med rytmeinstrumenter og andre kulturelle redskaper. Notatene og filmene vil gjøre det mulig for meg å analysere samspillet mellom barna, meg og rytmeinstrumenter; eller mellom barna seg imellom og rytmeinstrumenter. Det vil bli foretatt 3- 5 filmer av barn i samspill med rytmeinstrumenter uten voksen deltaking og like mange filmer av meg som forsker/musikkaktivitetsleder i samspill med barna og rytmeinstrumenter. Filmopptakene på ca. maks 1 time hver vil gjøre det mulig for meg å gå frem og tilbake for å analysere prosessen i aktivitetene.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Jeg RESPEKTERER ditt valg om du takker JA eller NEI til at ditt barn skal/skal ikke bli filmet. Hvis du takker NEI til at ditt barn skal filmes, vil et alternativ pedagogisk tilbud bli utarbeidet for ditt barn sammen med andre barna i barnehagen som ikke deltar i mitt prosjekt. Uansett vil jeg understreke at observasjonene/ filmene kun vil brukes av meg og vil også bli sett av mine to veiledere (deres navn finner du under). Filmene vil bli overført (samme dag som det vil bli

foretatt) på min egen private stasjonær pc med brukernavn og passord beskyttelse. Både barnehagen og ditt barn vil være anonymisert i mine redegjørelser og masteravhandling. Dersom du har spørsmål, kan kontakte meg på e-post: adina-si@online.no eller tlf. 97094705.

Rammer for prosjektet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Feltarbeidet vil starte i januar/februar 2018 og avsluttes senest juni 2018. Filmene vil bli permanent slettet senest juni 2019. Min veileder er førsteamanuensis Vigdis Vangsnes, tlf. 53491386, e-post: Vigdis.Vangsnes@hvl.no, ansatte ved Høgskolen på Vestlandet, Stord/Haugesund.

Samtykke skjemaet:

Hvis du samtykker til at jeg kan filme ditt barn som en del av min forskning, krysser du av på JA og skriver under på lappen. Hvis du ikke ønsker at ditt barn skal være med i forskningsprosjektet, trenger du ikke gjøre noe.

Med vennlig hilsen

Masterstudent v/

Georgeta Alexandra Sjørdal Simion

Høgskolen på Vestlandet, Stord/ Haugesund.

Jeg har mottatt informasjon om studien og mitt barn kan filmes av Georgeta A. S. Simion til bruk i hennes forskning.

JA:

Navn på barn

Dato og underskrift av foreldre/foresatte

Vedlegg 4

Intervjuguide/ Temaliste


Fokusgruppe- intervju

En fokusgruppe opprettet av de voksne som er til stede under musikkaktiviteten vil være nyttig for meg som forsker. De voksnes ståsted, enten som pedagoger, medarbeidere eller musikkutdannede vil bidra med forskjellige refleksjoner og forståelser om aktiviteten. Fokusgruppens refleksjoner vil være nyttige i forhold til pedagogisk tenkning og utvikling.

Intervjuene i dette tilfelle vil ha en semi- strukturert form. Jeg vil kunne stille åpne spørsmål som:

1. Hva er din mening om aktiviteten?
2. Hvordan ser du på aktiviteten med rytmeinstrumenter?
3. Hva legger du merke til?
4. Hvilke endringer observerte du?
5. Hvordan tror du barna opplever aktivitetene?

Vedlegg 5

			
Vigdís Vangsnæs Klingenbergveien 8 5414 STORD			
Vår dato: 12.01.2018	Vår ref: 57597 / 3 / HJT	Deres dato:	Deres ref:
Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31			
Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 06.12.2017 for prosjektet:			
57597	<i>Musikkaktiviteter med fokus på rytmeinstrumenter og barn i alderen 4- 5 år med og uten voksendeltaking.</i>		
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>		
Daglig ansvarlig	<i>Vigdís Vangsnæs</i>		
Student	<i>Georgeta Alexandra Sordal Simion</i>		
Vurdering			
Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.			
Vilkår for vår anbefaling			
Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:			
<ul style="list-style-type: none">• opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon• vår prosjektvurdering, se side 2• eventuell korrespondanse med oss			
Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.			
Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet			
Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringskjema.			
Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet			
Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.			
Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt			
<small>Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.</small>			
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS NSD – Norwegian Centre for Research Data	Hansid Hårlågen gate 29 NO-5007 Bergen, NORWAY	Tel: +47-55 58 21 17 Faks: +47-55 58 96 50	red@nsd.no www.nsd.no
			Org.nr. 985 321 884

Ved prosjektslutt 30.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Georgeta Alexandra Sørdal Simion, adina-si@online.no

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 18.04.2018.

Vi har nå registrert at Åsmund Espedal er ny daglig ansvarlig for prosjektet og tar over for Vigdis Vangsnes.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Mvh,

--

Håkon Jørgen Tranvåg

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 20 43

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivene til utvalget er godt utformet, men ber om at dato for prosjektslutt og anonymisering av dato endres til juni 2019, jf. epostkorrespondanse med student.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Det blir sørget for et alternativt opplegg for de barna som ikke skal delta i prosjektet.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 30.06.2019. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet klareres med ledelsen i de aktuelle barnehagene.