



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	07-09-2018 09:00	Termin:	2018 HØST1
Sluttdato:	14-09-2018 12:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2018 HØST1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.: 12

Informasjon fra deltaker

Tittel *: Musikk og medvirkning i barnehagen. En studie om de yngste barnas medvirkning i møte med musikalske praksiser.

Antall ord *: 27447

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har **Ja**
registrert oppgavetittelen
på norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Musikk og medvirkning i
barnehagen

Music and children's complicity
in Kindergarten

Kristine Helgeland Mosdøl

Masteroppgave i kreative fag og læreprosesser
Høgskolen på Vestlandet, avdeling Stord
Magne Espeland
14. september, 2018

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.

Dedicated to my mother, Evelyn Mather Uhler Helgeland.

You have surrounded me with love and music since before I was born.

I am forever grateful.

Thank you for the music,

the songs I'm singing.

Thanks for all the joy they're giving.

Who can live without it?

I ask in all honesty.

What would life be?

Without a song or dance - who are we?

So, I say thank your for the music,

for giving it to me.

(Andersson og Ulvaeus)

ABSTRACT

Music and children's complicity in Kindergarten.

A study of the youngest children's complicity in Kindergarten music practices.

This is a qualitative study seeking answers as to how Kindergartens facilitate the youngest children's opportunities for complicity in music activities. The intention has been to investigate the characteristics of musical practices that seem to invite toddlers to participate. Also, what seems to be characteristic for Kindergarten employees who acknowledge and facilitate the youngest toddlers' complicity in music activity. Research shows that the numbers of one-year-olds attending Kindergarten are increasing. The pre-linguistic toddlers can be regarded as particularly vulnerable, relying on being met and cared for by adults who understand their bodily and sensuous ways of acting. Children's complicity is a statutory right. The purpose of this study is to explore how toddlers are cared for and given opportunity to participate during Kindergarten stay, especially focusing on the employees' approaches and choices of musical practices. The employees' responses to children's complicity can be crucial for the development of social and musical interaction during musical activities. The starting point and basis of this study is the belief that music and musical practices are keys to interaction and communication with the youngest toddlers, giving these pre-linguistic children possibilities to express their thoughts, feelings and experiences through musical practices. Furthermore, that Kindergarten employees' knowledge of children's musical behaviour and their choices of musical practices can be crucial for the toddlers' opportunities for expressing themselves during their Kindergarten stay. This study has been conducted by observing two toddler-groups at one Kindergarten, and further interviewing three of the employees. My analysis suggests that Kindergarten employees largely believe in music as an important and central activity among toddlers. However, it also suggests that employees both want and need more knowledge and understanding regarding choices of musical approaches and practices that are optimal for musical activities with pre-linguistic toddlers. Kindergarten employees regarding musical approaches and practices seem to be characterized by a degree of coincidence, which implies that children's complicity in music activities is not sufficiently preserved.

Keywords : Musical approaches and practices, musical and social interaction, pre-linguistic toddlers, children's complicity, childrens' musical behaviour

SAMMENDRAG

Musikk og medvirkning i barnehagen.

En studie om de yngste barnas medvirkning i møte med musikalske praksiser.

Dette er en kvalitativ studie som søker svar på hvordan det står til i barnehagen med tanke på de yngste barnas muligheter for medvirkning i musikkaktivitet. Intensjonen har vært å undersøke hva som kjennetegner musikalske praksiser som ser ut til å invitere de yngste barna til å medvirke, hva som kjennetegner voksne som tilrettelegger for og anerkjenner små barns medvirkning i musikkaktivitet og som gjennom sin væremåte fremmer musikalsk og sosialt samspill. Forskning viser at antall ett-åringer som går i barnehage er økende. Disse førspråklige barna kan ansees som en særlig sårbar gruppe som er avhengige av å bli møtt av voksne som forstår deres kroppslige og sansende være-og handlemåter. Barns medvirkning er en lovfestet rett. Hensikten med studien er å finne ut mer om hvordan de minste barna blir ivaretatt og gis mulighet til å medvirke i barnehagehverdagen, spesielt med tanke på voksnes væremåter og valg av musikalske praksiser. Videre hvordan voksnes væremåter i møte med barnas medvirkning kan være avgjørende for utvikling av samspillsituasjoner. Studiens utgangspunkt og grunnsyn er en tro på musikk og musikalske praksiser som en sentral mulig kanal for at førspråklige barn kan få uttrykke sine tanker, følelser og opplevelser. Videre at voksnes kunnskap om barns musikalske væremåter og valg av musikalske praksiser kan være avgjørende for om barna får uttrykke seg og medvirke i barnehagehverdagen. Studien er gjennomført som observasjon og intervju ved to småbarnsavdelinger i en barnehage. Analyse antyder at barnehageansatte i stor grad har tro på musikk som sentral aktivitet rundt førspråklige barn, men at ansatte ønsker og trenger mer kunnskap og kompetanse i valg praksiser og væremåter som er mest optimale for de førspråklige barna. Barnehageansattes valg av musikalske praksiser og væremåter synes å være preget av en grad av tilfeldighet, noe som antyder at barnas muligheter for medvirkning i musikkaktivitet ikke blir tilstrekkelig ivaretatt.

Keywords: musikalske praksiser, musikalsk og sosialt samspill, førspråklige barn, barns medvirkning, voksnes væremåter, barns musikalske væremåter

FORORD

En lang, krevende og spennende fase i mitt liv nærmer seg slutten. Jeg har vært masterstudent i fire år. Jeg har sett medstudent etter medstudent avslutte sine spennende masterprosjekt, mens jeg som deltidsstudent har gått på med et nytt studieår.

I Stavanger har vi en lokal sang som starter slik:

"Me komme seint, men me komme godt..."

Jeg håper det samme kan sies om meg og studien min.

Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med denne masterreisen.

Jeg kan bare nevne noen.

Vigdis Vangsnes var min veileder i oppstarten av masteroppgaveskrivingen.

Takk for dine innspill, og at du holdt i meg da jeg nesten mistet grepet.

Magne Espeland var veileder i forbindelse med den første oppgaven jeg skrev helt i begynnelsen av studiet, og jammen kom han inn som veileder i siste fase av masterprosjektet.

Han har lost meg stødig fram til innlevering av den ferdige masteroppgaven.

En stor takk til deg for din veiledning og din trygge væremåte! Det har betydd mye!

Kari Holdhus, Anita Jakobsen, Line Horneland og mange flere jeg har møtt i løpet av masterstudiet. Gode venner som på ulike måter har vist interesse for studien.

Takk for faglige bidrag, støtte, oppmuntring og hjelp i ulike faser av studietiden.

Grethe Nordanger Brandsdal med verdens skjønneste familie, som har hatt husrom og hjerterom til meg hver eneste gang jeg har trengt overnatting på Stord i disse årene.

Varm takk!

Gerd Abrahamsen og Kirsten Halle ved Universitetet i Stavanger som tok seg tid til samtale om masterprosjektet mitt. Tusen takk for verdifulle innspill, at dere gav og delte av deres tid og kunnskap.

Jeg avslutter med å takke de viktigste. Min kjære mann, Gunnar, og mine to fantastiske døtre, Ingebjørg og Evelyn. Dere har levd med en masterstuderende ektefelle og mor i fire år. Dere har vært tålmodige med meg, og latt meg få rom til å pendle til Stord, lese, skrive og holde på med mitt i ukedager, helger og ferier. Tusen takk! Jeg er så takknemlig og glad i dere.

Studien er dedikert til min mor, Evelyn. Du har gitt meg livet. Du har gitt meg musikken.

Jeg er uendelig takknemlig og glad i deg.

Kristine Helgeland Mosdøl, Stavanger, 14. september, 2018.

INNHold:

Abstract	4
Sammendrag	5
FORORD	6
1 INNLEDNING	10
1.1 UTGANGSPUNKT FOR STUDIEN	10
1.1.1 Mitt utgangspunkt	10
1.1.2 Hva vet vi fra før?	10
1.1.3 Hvorfor denne studien?	11
1.2 OM STUDIEN.....	12
1.2.1 Utgangspunkt, inspirasjon og gjennomføring.....	12
1.2.2 Kvalitativ studie	13
1.2.3 Studiens teoretiske forankring	13
1.2.4 Musikk-og estetikkforståelse i studien.....	14
1.2.6 Avgrensinger	15
1.2.7 Forskningsspørsmålene	15
2 TEORI	16
2.1 INNLEDNING	16
2.2 BARNEHAGEN.....	16
2.2.1 Rammer og organisering i barnehagen.....	16
2.2.2 De voksne i barnehagen	17
2.2.3 Voksenroller i barnehagen	17
2.2.4 Det førspråklige barnet i barnehagen	20
2.2.5 De minste barna i barnehagen og deres behov for emosjonell støtte	21
2.2.6 Barns rett til medvirkning i barnehagen	22
2.3 KROPPEN	25
2.3.1 Fenomenologi	25
2.3.2 Kroppsfenomenologi.....	26
2.3.3 Barnet og kroppen.....	28
2.3.4 Den voksne og kroppen.....	29
2.3.5 Musikken og kroppen.....	30
2.4 MUSIKKEN	31
2.4.1 Musikk, samspill og improvisasjon	31
2.4.2 Musikk og barns musikalske væremåte.....	33
2.4.3 Musikk og dannelse.....	34
2.4.5 Musikk som kanal for barns medvirkning.....	35
2.4.6 Musikalske praksiser i barnehagen	37

3 METODE	39
3.1 INNLEDNING	39
3.2 KVALITATIV METODE	39
3.2.1 Valg av metode	39
3.2.2 utfordringer i møte med kvalitativ forskning	40
3.2.3 Etnografisk eller fenomenologisk studie?	41
3.3 ETNOGRAFI	41
3.3.1 Kjennetegn på etnografiske studier	41
3.3.2 Kontekstens betydning	42
3.5 OBSERVASJON	42
3.5.1 Observasjon som metode	42
3.5.2 Valg av observatørrolle	43
3.5.3 Videoobservasjon	44
3.6 INTERVJU	45
3.6.1 Semi-strukturert intervju	45
3.6.3 Hvem intervjuet jeg og hvorfor?	46
3.6.4 Gruppesamtale i etterkant av dataanalyse	47
3.7 Å KOMME TIL BARNEHAGEN	47
3.7.1 Forforståelse og forberedelser	47
3.7.2 Observasjon i barnehagen	48
3.8 OM OBSERVATØRROLLEN	49
3.8.1 Innledning	49
3.8.2 Å være en beskjeden gjest	49
3.8.3 Å være deltaker som observatør	50
3.8.4 Å være empatisk observerende tilstede	51
3.8.5 Å bryte med observasjonsrollen	52
3.8.6 Å stille de rette spørsmålene	52
4 FUNN	55
4.1 INNLEDNING	55
4.1.1 Hva gjorde jeg?	55
4.1.2 Hva lurte jeg på?	55
4.1.3 Hva så jeg?	56
4.2 BARNA OG DE VOKSNE	57
4.2.1 Store og små musikanter	57
4.2.2 Det førspråklige barnets sårbarhet	58
4.2.3 Voksnes rolleveksling og sjonglering med hatter	59
4.3 MUSIKK OG MEDVIRKNING	61

4.3.1 I hvilke sammenhenger ble musikk observert? Hvilke musikalske praksiser var i spill?	61
4.3.2 Møtepunkt med ulike innslag av musikk og barns medvirkning	61
4.3.3 Samlinger	62
4.4 MUSIKK OG VOKSENROLLER.....	63
4.4.1 Musikalske praksiser og voksenroller	63
4.4.2 Omsorgsgiveren og den støttende voksne som musikalsk akkompagnatør.....	64
4.4.3 Den musikalske lederen og akkompagnatøren som støttende voksen	65
4.4.4 Den musikalske lederen som styrende voksen.....	66
4.4.5 En styrende og støttende voksen med innslag av musikalsk leder	66
4.4.6 Å være sammen - omsorgsgiveren og den musikalske samspilleren	68
4.4.7 Musikk som meningsskapende og deltakende kommunikasjon.....	69
4.4.8 Musikk til glede - en verdi i seg selv	72
4.5 ORGANISERING OG RAMMEVILKÅR.....	74
4.5.1 Alt vi vil, bør, skal og må.....	74
4.5.2 Storeslem - tiden	76
4.5.3 Rammer som i ulik grad inviterer til medvirkning.....	77
4.5.4 Barns medvirkning og musikalske væremåte i musikkaktivitet	78
5 DRØFTING	80
5.1 MUSIKALSKE PRAKSISER OG RAMMER.....	80
5.1.1 Musikalske praksiser.....	80
5.1.2 Rammer for de musikalske praksisene	81
5.2 LEDELSE OG TILRETTELEGGING	81
5.2.1 Voksenroller og væremåter.....	81
5.2.2 Kunnskap om barns musikalske væremåter.....	82
5.2.3 Musikkfaglig kompetanse	83
5.2.4 Valg av musikalske praksiser	83
5.3 Å IVARETA FØRSPRÅKLIGE BARN I MUSIKALSKE PRAKSISER	84
5.4 SLUTTKOMMENTAR	85
LITTERATURLISTE:.....	87
VEDLEGG 1	93
VEDLEGG 2	94

1 INNLEDNING

1.1 UTGANGSPUNKT FOR STUDIEN

1.1.1 Mitt utgangspunkt

Jeg har jobbet som pedagog i grunnskolen og kulturskolen i mange år. Jeg har også i ulike sammenhenger jobbet med barn med spesielle behov. Mitt arbeid har i stor grad vært tverrfaglig, muligens som konsekvens av min faglærerutdannelse med bl a musikk, drama og dans i fagkretsen.

I de siste ti årene har jeg jobbet mye i tradisjonen til knyttet til organisasjonen Musikk Fra Livets Begynnelse, der jeg leder musikkgrupper for foreldre og barn. Arbeidet med musikkgrupper har etterhvert ledet meg til å holde kurs for personale i barnehager, der jeg jobber med å spre kunnskap og inspirasjon i å bruke musikk i hverdagen med barnehagebarna. Dette har tydeliggjort et behov for og et ønske om å vite mer om feltet, og har ført til denne masterstudien.

I arbeidet med å utvikle masterprosjektet har jeg innsett at et gjennomgående og underliggende prosjekt i mitt virke som pedagog, har vært å jobbe og tilrettelegge for at menneskene jeg møter gjennom mitt pedagogiske arbeid skal få utforske og uttrykke seg, finne *sin stemme*, og gjennom dette komme frem med hvem de er gjennom musikk eller andre medier. Interessen for barns lovfestede rett til å medvirke i barnehagen har kommet naturlig som konsekvens av denne innsikten, og har igjen ført til ønske om å finne ut mer om hvordan musikkaktivitet i barnehagen kan legge til rette for at små barn kan få utfolde og medvirke i barnehagehverdagen.

Mitt utgangspunkt er en tro på at musikk og bruk av ulike musikalske praksiser kan berike barnehagehverdagen for både barn og voksne, der musikk kan bidra til at de minste barna kan finne sin stemme og gjennom dette få uttrykke seg, medvirke og påvirke i sin hverdag.

1.1.2 Hva vet vi fra før?

Tallet på ettåringer som går i barnehage, er økende i Norge (Løkken, 2005). Det har de siste årene vært en pågående debatt i ulike media om hvordan disse minste barna blir ivaretatt i barnehagene.

Studien søker å belyse på hvilke måter de minste barnehagebarna blir ivaretatt med tanke på medvirkning. Mitt hovedfokus er på musikk og ulike musikalske praksiser som mulig kanal for kommunikasjon og barns medvirkning, og at musikken kan fungere som en sentral kommunikasjonskanal for de minste barna som de kan uttrykke sine tanker, meninger og behov gjennom. Det kan være avgjørende for små barn som begynner i barnehagen at de møter voksne med kompetanse i å kommunisere og samhandle på premisser som fungerer for dem. Disse barna, 1-2-åringene, også kalt toddlerne, uttrykker sine opplevelser og tanker gjennom kropp og handling (Haugen, Løkken & Röthle, 2015, s. 13-14). Musikk og ulike musikalske praksiser kan tilby og fungere som en sentral kommunikasjonskanal for disse barna. Kompetanse i å bruke musikk på ulike måter kan i et slikt perspektiv ansees for å være en sentral kompetanse hos personer som jobber ved småbarnsavdelinger i barnehager.

Jeg har erfaring med at musikk-kompetansen hos barnehagepersonell er variabel. Flere barnehageansatte jeg møter uttrykker usikkerhet på det å bruke musikk sammen med barna i barnehagen. Jeg ønsker derfor å finne ut mer om hvordan det står til i barnehagen, og hvordan personale tenker og praktiserer rundt bruk av musikk i samspill med små barn. Jeg ønsker også å finne ut mer om hvordan barnehagepersonale tenker og praktiserer rundt musikk som mulig kanal for små barns kan få medvirkning.

Barns rett til medvirkning er en lovfestet rettighet. Alle barn har rett til å få medvirke med utgangspunkt i sitt ståsted, etter innsikt og evne. Mange barnehager er opptatte av å å tilrettelegge for dette. Grunnsyn i denne studien er hentet fra Bjørkvolds *Det musiske menneske* (1995), om barnet som et grunnleggende rytmisk og melodisk sansende og kommuniserende vesen, med ønske om og behov for å være i samspill med sine omgivelser. Musikk i barnehagen kan slik ansees for å være en sentral kanal for at de førspråklige barna kan få ta sine kommunikasjonsferdigheter i bruk, og uttrykke seg og medvirke i hverdagen i barnehagen.

1.1.3 Hvorfor denne studien?

Mange barnehager synes å være opptatte av å ivareta barns rett til medvirkning i hverdagen, noe de også er pliktige til ifølge Barnehageloven (2005). Jeg har ønsket å undersøke hvordan dette virker inn på arbeidet med de minste barna i barnehagen, både i formelle (musikk-) samlingsstunder og mer uformelle settinger i barnehagedagen. Ifølge Løkken (2005) er antallet ettåringer som starter i barnehagen økende, noe som tilsier at denne studien om små barn og deres muligheter for medvirkning gjennom musikalske praksiser vil kunne være relevant i barnehagesammenheng.

Gjennom studien har jeg et ønske om å belyse de minste barnas muligheter for å bidra og medvirke gjennom musikkvirksomhet i barnehagen, og hvordan bevisst og utstrakt bruk av ulike musikalske praksiser skaper rom for slik medvirkning. De førspråklige barna vil uttrykke seg på ulike kroppslige væremåter, i denne sammenheng i møte med rytmisk lek, sang, bevegelse og andre musikkaktiviteter. Jeg ser ofte usikkerhet hos voksne for hvordan å respondere i møte med barnas innspill og initiativ, og at det velges reaksjonsmåter som kan stenge for å komme barna kommunikativt i møte og slik invitere til videre samspill. Barn kan være våre for hvordan deres innspill oppfattes og tas imot av omgivelsene. Måten voksne tar imot innspillene på kan være avgjørende for om barnas medvirkning vil fortsette og utvikle seg til musikalsk og sosialt samspill.

Som konsekvens av det vi vet om at stadig flere små barn går i barnehagen, at barna har behov og rett til å få medvirke i sin hverdag, at musikk kan gi muligheter for at små barns medvirkning og at det kan være usikkerhet hos barnehagepersonalet rundt å initiere musikkaktivitet i hverdagen med barna, håper jeg kan legitimere denne studien og den kan bidra med noe som kan være berikende i barnehagefeltet.

1.2 OM STUDIEN

1.2.1 Utgangspunkt, inspirasjon og gjennomføring

Denne studien handler om samspill i dobbelt forstand. Jeg vil se på musikalske praksiser som inviterer til både musikalsk og sosialt samspill. Studien som henter inspirasjon fra flere hold blant annet Abrahamsens *Et levende blikk: Samspillsobservasjon som metode for læring* (2010). Studien henter også inspirasjon fra fenomenologien, spesielt kroppsfenomenologi, med tanke på små barns kroppslige væremåte i forhold til omgivelsene og voksnes måter å oppleve og ta til seg barnas kroppslige innspill og musikalske medvirkning på.

Prosjektet er gjennomført i Barnehage A. Barnehagen er valgt fordi at den har en klar profil og et uttalt ønske om å bruke musikk på ulike måter i barnehagens hverdag og praksis. Dette gir et godt utgangspunkt med tanke på mulighet for å få se ulike musikalske praksiser i spill i feltarbeidet, og for å møte ansatte som er interessert i å samtale om musikk i barnehagen. Jeg har observert ved to småbarnsavdelinger 1 og 2, og intervjuet tre ansatte ved avdelingene. I etterkant av feltarbeidet har jeg besøkt Barnehage A og presentert tanker og funn, med en utveksling på hvordan prosjektet kunne være relevant for barnehagen videre.

Jeg har gjennom prosjektet ønsket å finne ut mer om barnehageansattes forståelse og praksis rundt en hverdagslig og helhetlig musikkpraksis med de minste barna i barnehagen, og muligens bidra til kunnskap som kan oppmuntre til utvidet bruk av musikalske praksiser som fremmer og tilrettelegger for små barns medvirkningsmuligheter.

1.2.2 Kvalitativ studie

Studien er satt sammen av ulike komponenter som tilsammen gjør det naturlig å velge kvalitativ metode for å søke å finne svar på forskningsspørsmålene. Jeg vil slik Postholm beskriver gjennom observasjon søke "å forstå og løfte fram meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer" (Postholm, 2011, s. 34), og i mitt tilfelle da søke forståelse for barnehagen som arena for musikk og medvirkning med utgangspunkt i studiens problemstilling. Gjennom en kvalitativ studie vil deltakernes perspektiv være i fokus, både de voksnes og barnas perspektiv, og være i samspill med min forforståelse som Postholm kaller *forskerperspektiv* (Postholm, 2011, s. 34) og min teoretiske forankring. Barnehagen er en kompleks og sammensatt arena det kan være krevende å forske i. Postholm skriver: "Ved å velge en kvalitativ tilnærming kan man oppnå forskningsbasert kunnskap knyttet til ellers vanskelig målbar adferd og prosess" (Postholm, 2011, s. 9).

1.2.3 Studiens teoretiske forankring

Det teoretiske tilfanget er sammensatt, som følge av spørsmålene studien søker å finne svar på. Som tidligere nevnt er det sentralt med kunnskap om hvordan små barn bebor og er tilstede i sin livsverden, noe som peker mot kroppsfenomenologi i teoritilfanget.

Det er nødvendig med kunnskap om barnehagens organisering og sammensatte hverdag og om den voksnes ulike roller. Det er også nødvendig med kunnskap om fenomenet *barns medvirkning* og hva det kan bety i barnehagersammenheng. Sist, men ikke minst, er dette en studie om hvordan musikk kan fungere som kanal for kommunikasjon og medvirkning for de minste barna i barnehagen. Det er derfor nødvendig med teori om musikk-og musikalitetsforståelse i barnehagen, om hva musikalske praksiser i barnehagen kan være, hva tidligere forskning sier om musikk og små barn og hvordan musikk kan fungere som mulig kommunikasjonskanal for førspråklige barn.

Begrepet *barns musikalske væremåte* (Rage Aasvold, 2016, s. 29) påstås å omfatte væremåter som er naturlige for barn i møte med musikk. Jeg opplever at det kan være et nyttig begrep i forhold til denne studiens undersøkelse av musikalske praksiser som inviterer små barn til å medvirke og være aktive i musikkaktivitet. I teoridelen vil jeg derfor gjøre rede for begrepet og ulike aspekter ved barns musikalske væremåter.

1.2.4 Musikk-og estetikkforståelse i studien

Denne studien er basert på en grunnleggende vid forståelse av hva musikk, estetiske opplevelser og musikalske praksiser kan være. Jeg støtter meg til Bjørkvold og hans forståelse av hva det musiske menneske (Bjørkvold, 1995, s. 54) er og kan være. Bjørkvold har gjennom sin forskning kommet med viktige bidrag til vår forståelse av barns musikalske utvikling og hvordan denne ytrer seg (Ruud, 2016, s. 42). Ruud beskriver en utvidet musikalitetsforståelse, der musikalitet kobles opp mot evnen til å anvende musikk som emosjonelt kontaktmiddel (Ruud, 1979, s. 39).

Rage Aasvolds beskrivelse av barns musikalske væremåter som lekelyst, bevegelsesbehov, skapende nysgjerrighet og interaktive kommunikasjon (2016, 29) kan kobles opp mot en forståelse en musikalitet som evnen til å anvende musikk til å kommunisere emosjonelt og ekspressivt med omgivelsene. Videre kan det estetiske forstås "(...) som sansemessig opplevelse og erkjennelse" (Haugen, Løkken, Röhle, 2015, s. 14) som korresponderer synet på musikalitet koblet opp mot det emosjonelle.

Denne forståelsen av musikalitet som et vesenstrekk ved mennesket står i kontrast til hvordan man i vestlig klassisk musikktradisjon "utskiller musikalitet som et bestemt trekk eller en bestemt egenskap hos visse mennesker" (Ruud, 1979 s. 43), og som utelater noe Ruud omtaler som det vesentligste i denne sammenheng: "Mennesket som menneske er musikalsk" (Ruud, 1979, s.43).

Musikk og ulike musikalske praksiser kobles i dette prosjektet opp mot barns rett til medvirkning. Dette fordrer bevissthet hos voksne rundt hvem barna er og hva barns musikalske og naturlige væremåte er, og tydeliggjør viktigheten av kunnskap og åpenhet hos voksne til å samhandle med barna på premisser som er meningsbærende for dem. I denne sammenheng vil det være snakk om musikalske praksiser som inviterer til både musikalsk og sosialt samspill der barna kan få kommunisere sine følelser og opplevelser til omgivelsene og oppleve å bli anerkjent.

1.2.6 Avgrensinger

Studien fokuserer på de yngste barna i barnehagen og de voksne som jobber med dem. Barna er i førspråklig alder, og kan ansees for å være særlig sårbare i møte med den sammensatte virkeligheten i barnehagen. Studien søker å finne ut mer om hvordan ansatte tilrettelegger for disse barnas medvirkning gjennom musikkaktivitet. Musikkens muligheter som kanal for barns medvirkning er aktuell i hele barnehageløpet. Studien har likevel et særlig fokus på de minste barna.

1.2.7 Forskningsspørsmålene

I studien søker jeg å finne ut mer om følgende:

Hvilke musikalske praksiser er i bruk i barnehagene jeg skal besøke?

Hva kjennetegner musikalske praksiser som er integrert i barnehagens daglige liv, og innenfor hvilke rammer finner slike praksiser sted med de minste barna?

Hvilken rolle spiller voksne som tilretteleggere for og ledere av slike praksiser?

Hvordan ivaretas førspråklige barns medvirkning og naturlige væremåte i disse praksisene?

2 TEORI

2.1 INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teoretiske fagområder som er relevante for studien. Relevansen kan vise seg på ulike måter og fra ulike perspektiv. Jeg har delt teorikapitlet inn i tre hoveddeler som på hver sin måte er sentrale med tanke på problemstilling og feltarbeid. Disse hoveddelene er Barnehagen, Kroppen og Musikken.

I og med at data er hentet fra barnehagefeltet, oppleves det hensiktsmessig å starte teorikapitlet med å redegjøre for hva som kjennetegner barnehagen. Under emnet Barnehagen belyses barnehagens organisering og rammer, de ansattes roller og oppgaver, hva som kjennetegner de førspråklige barna og hva barns medvirkning og musikalske praksiser i barnehagen kan være. Dette er ikke en fenomenologisk studie, men henter inspirasjon og kunnskap fra fenomenologien, og kroppsfenomenologi spesielt. Under emnet Kroppen gis en kort innføring i fenomenologi, med eget avsnitt om kroppsfenomenologi og kroppen som anker i verden (Merleau-Ponty, 1962, s.144). Videre søker jeg å belyse barnets og den voksnes kroppslige væren, og avslutter med et avsnitt om den kroppslige koblingen til musikk. I tredje hoveddel av teorikapitlet, Musikken, vil jeg belyse musikkens muligheter med tanke på samspill både musikalsk og sosialt, og om væremåter som kan ivareta barns medvirkning i samspillsituasjoner. Videre vil musikk i et dannelsesperspektiv være i fokus. Teoridelen avsluttes med et avsnitt om musikk som mulig kanal for barns medvirkning.

2.2 BARNEHAGEN

2.2.1 Rammer og organisering i barnehagen

Barnehagen må kunne sies å være en sammensatt arena, både som arbeidsplass for voksne, oppholdssted for barn og som forskningsfelt. Det er svært mange ting som foregår og som må foregå på ulike plan, på en og samme gang. Barnehagen må ha rutiner og planer for å sikre forsvarlig og trygg drift, og for å sikre omsorgen overfor barna som går der. I Rammeplan for barnehager fra både 2011 og 2017 kan man lese om de ulike ansvarsområder den enkelte barnehage har.

Antall ansatte som jobber i barnehager og antall barn som går der, vil variere etter barnehagenes størrelse. Ansattes behov vil være mange og ulike, og likeledes vil det være mange hensyn å ta til barnas ulike og varierende behov.

Midt i alt det som foregår befinner det enkelte barnehagebarn seg. I denne studien 1-2-åringer, førspråklige barn. De kan ansees for å være en særskilt sårbar gruppe. De står midt i store livsendringer ved overgang fra å ha vært hjemme med mor og far til å skulle være alene med nye barn og omsorgspersoner i barnehagehverdagen. Som førspråklige er barna avhengige av å være omgitt av lydhøre voksne som toner seg inn til dem og tar imot deres signaler og innspill. Da vi vet at stadig flere ett-åringer starter i barnehage (Løkken, 2005) vil det være aktuelt og nødvendig at stadig flere ansatte i barnehager har kunnskap om hvordan samspille med og forholde seg til de minste barna.

Barnehagens rammer og organisering er sentrale med tanke på rutiner og ansvarsfordeling mellom de voksne, og gjennom dette sikre det praktiske med tanke på omsorg og sikkerhet rundt barna. Når ansvarsdeling og rollefordeling mellom de voksne er på plass, kan det gi oversikt og rom for at voksne kan ha ro og overskudd til å gi barna den emosjonelle støtten og omsorgen de trenger i tillegg til det praktiske.

2.2.2 De voksne i barnehagen

Voksne som jobber ved en barnehageavdeling vil være en sammensatt og allsidig gruppe. Gruppen kan bestå av barnehagelærere, barne-og ungdomsarbeidere, miljøterapeuter, spesialpedagoger, assistenter/ufaglærte med flere. De ansatte vil med sine ulike bakgrunner og kompetanser innta ulike perspektiv og roller i sitt arbeid i barnehagen, også i hvordan de vil utøve omsorg og være sammen med barna.

2.2.3 Voksenroller i barnehagen

Vangsnes og Økland (2018) skriver om tre hovedroller man kan innta i pedagogisk arbeid med barn. Disse rollene er beskrevet som lærerroller, men de kan etter min mening ansees som relevante beskrivelser av mulige voksenroller også i barnehagesammenheng. Disse er den styrende voksne, den støttende voksne og den tilbaketrente voksne.

Rollen som den styrende voksne kan ifølge Vangsnes og Økland i hovedsak beskrives som en voksen som har som hovedoppgave å formidle kunnskap og sikre faglig utvikling. Det er da den voksne som tar initiativ til en læringsprosess, og som er hovedpådriver i denne læringsprosessen.

I rollen som støttende voksen har den voksne i større grad funksjon som veileder og bygger av støttende stillas rundt barna i en læringsprosess. Det kan synes som om den voksenrollen åpner for større grad av medvirkning fra elevenes eller barnas side. Vangsnes og Økland finner at denne posisjonen ofte inntas når det er barnet som tar initiativ og er pådriver i sin egen læringsprosess (Vangsnes & Økland, 2018).

Når den voksne inntar rolle som en mer tilbaketrukket voksen i arbeid med barna, lar den voksne læringsprosessen være som et samspill mellom eleven og lærestoffet, gjerne også i samarbeid med andre barn. Det kan se ut som den voksne gjennom en slik rolle ønsker å stimulere til selvstendig læringsarbeid og i liten grad deltar eller er kunnskapsformidler, men trekker seg tilbake etter at vedkommende har tilrettelagt for at læringsprosessen kan komme igang. Den voksne kan i ulik grad være observatør til læringsprosessen som pågår, og være tilgjengelig som ressurs og mulig støtte dersom det skulle bli behov for det (Vangsnes & Økland, 2018).

Vangsnes og Økland har forsket på hvordan ulike voksenroller ytrer seg og trer fram i ulike situasjoner overfor barn i både barnehagen og grunnskolen. De ulike voksenrollene med sine ulike kvaliteter kan slik kobles opp mot denne studien og hva som kjennetegner musikalske praksiser som inviterer små barn til å medvirke. Dette kan bidra til å forstå mer av hvilke kvaliteter som er spill overfor barna med tanke på personlige kvaliteter hos den voksne som er i musikalsk samspill med barna. Det kan finnes ulike muligheter for medvirkning fra de små barnas side i møte med de ulike voksenrollene og musikalske praksisene som er i spill.

Vist (2015, s. 100) beskriver ulike roller man kan inneha som voksen i barnehagen. Hun beskriver blant annet voksenroller knyttet til samlingsstunder og musikkaktivitet, noe som kobler opp mot denne studiens blikk på musikalske praksisers muligheter for små barns medvirkning i samspillsituasjoner. Beskrivelsen av de ulike voksenrollene vil også kunne belyse hvilke kvaliteter som ytrer seg hos voksne når ulike former for musikkaktivitet er i spill, og kan være bevisstgjørende for meg som observatør i Barnehage A.

Vist skriver om *Omsorgsgiveren*, der den voksne bruker musikk for å roe et trøtt eller trist barn. Hun skriver også om *Den musikalske lederen*, som trer fram ved ledelse av samlingsstunder eller andre lignende pedagogiske samlinger. Disse to rollene er ifølge Vist mye brukt, og ofte synlige i barnehagen.

Voksenrollene beskrevet som *Akkompagnatøren* og *Assistenten* innehar viktige støttefunksjoner når en annen voksen for eksempel leder samlingsstund eller musikkaktivitet.

For å kunne tilrettelegge for en bredere estetisk opplevelse for seg selv og andre, kan og bør de barnehageansatte søke å bruke seg selv musikalsk gjennom hele barnehagedagen.

Motspilleren og *Samspilleren* er voksne som på ulike måter skaper rom for musikalske opplevelser også utenfor samlingsstunden, for eksempel når barn spontant tar initiativ til sang eller en annen musikalsk aktivitet i sammenhenger hvor dette ikke er planlagt.

Viktigheten av våkne voksne med blick for små barns initiativ og medvirkning beskriver Vist slik:

Det er så mange små musikalske utspill fra ungene som kunne trenge en lydhør samspiller for å bekrefte og anerkjenne barnets musikalske utsagn og på den måten gi det tillit til også å prøve seg neste gang. En tolerant motspiller kan være nødvendig for å få musiseringen godt i gang, eller for å vokse til en liten flirekonsert (Vist, 2015, s. 100-101).

Å bygge tillit gjennom samspill og slik gi små barn opplevelsen av å bli sett og anerkjent, kan gi barnet tro på nytten av å ytre seg. Dette kan gi mot til å ytre seg også ved andre anledninger og senere i livet i både musikalske og utenommusikalske sammenhenger.

I den store sammenhengen kan man si at en voksenpraksis som bekrefter og anerkjenner barns små eller store innspill kan være demokratibyggende i tillegg til å være styrkende for det enkelte barns selvtillit og selvbylde. Et slikt resonnement kan bygge opp under argumentasjon for å sikre at ansatte i barnehagen har tilstrekkelig musikkkompetanse til å kunne jobbe med musikk og små barn på en (for barna) meningsbærende måte. I barnehagen er det et mangfold av ulike ansatte som innehar og inntar ulike voksenroller. Det vil være naturlig å tro at alle voksne som jobber med barna vil innta ulike posisjoner og roller, både bevisst og ubevisst. Det vil være naturlig å anta at det vil forekomme kombinasjoner og ulike graderinger av de ovenfor nevnte voksenrollene, i tillegg til at man kan observere dem i mer rendyrket form.

2.2.4 Det førspråklige barnet i barnehagen

De yngste barna i barnehagen blir ofte kalt *toddlere* som er et engelsk uttrykk som betyr "den som stabber og går" (Haugen, Løkken & Röhle, 2015, s. 13). Den typiske toddleren vil være barn i ett-to årsalderen, og er den gruppen barn studien har hovedfokus på. Ett-to-åringen kjennetegnes ved at barnet er kroppslig og sansende tilstede, det uttrykker seg og viser hvem det er og hva det mener gjennom sine konkrete handlinger (Haugen, Løkken & Röhle, 2015, s. 14).

Det førspråklige barnet er kroppslig orientert, og har begrensninger på å kommunisere verbalspråklig med omgivelsene. Det kommuniserer likevel meningsfylt med omgivelsene på ulike måter gjennom egen kropp. Barnet vil gi uttrykk for sine opplevelser gjennom handlinger, gester og lydlig ytringer. Løkken henviser til Merleau-Ponty og skriver:

Dette gir oss god grunn til å se med nysgjerrighet på dette språket i bruk toddlerne imellom og i forhold til ulike materiale. Basert på Merleau-Pontys ideer kan vi forvente at barnas synlige gester er omgitt av en stum intensjon eller mening, som det i så fall er overlatt til den observerende pedagog å være oppmerksom på og sette ord på (Løkken, 2005, s. 30).

Som tidligere nevnt kan det førspråklige barnet sies å være i en særlig sårbar situasjon i barnehagen. Det er overlatt til omsorgspersoner som ikke er dets egne foreldre, og er avhengig av at disse (nye) voksne har overskudd, tid og evne til å tone seg inn til dets behov og reaksjoner. Dette fordrer at de voksne som jobber med de minste barna i barnehagen har særlig kunnskap om og kompetanse i å tolke, forstå og kommunisere med barna.

Det førspråklige barnet kan med sin kroppslige orienterte kommunikasjon støte på ulike utfordringer. Utfordringene kan være manglende forståelse fra voksne som ikke kjenner barnet og dets spesifikke uttrykksmåte. Det kan være travelhet som krever de voksnes fokus og energi og slik blir til hindring for den emosjonelle inntoning og støtte som de små barna trenger i kommunikasjonen.

Fokus på verbalspråklig kommunikasjon i samlinger og aktiviteter kan bidra til å ekskludere de førspråklige barna fra å delta og bidra i aktiviteten dersom voksne er uoppmerksomme på å kikke etter annet enn verbalspråklige svar.

Løkken sier at vi med bakgrunn i et fenomenologisk perspektiv kan "(...) forvente at barnas synlige gester er omgitt av en stum intensjon eller mening, som i så fall er overlatt til den observerende pedagog å være oppmerksom på og sette ord på" (Løkken, 2015, s. 37). Det er altså avgjørende for de minste barna at voksne i barnehagen er oppmerksomme på deres uttrykksformer og kommunikasjon.

Kroppsfenomenologiens vektlegging av sansning og persepsjon kobler opp mot en vid forståelse av estetikk som sanselig erkjennelse (Austring & Sørensen, 2006, s. 68), som er i tråd med den vide musikk-og estetikkforståelsen som ligger til grunn for denne studien.

2.2.5 De minste barna i barnehagen og deres behov for emosjonell støtte

Som nevnt i innledningen er tallet på ettåringer i barnehager økende (Løkken, 2005). I takt med denne økningen er det gjort undersøkelser for å finne ut mer om små barnehagebarns stressnivå, og hvordan stress hos små barn kan utarte seg. Artikkelen "Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare" (Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L., & Berg-Nielsen, T. S., 2017) beskriver nivåer av stresshormonet kortisol hos de yngste barna i barnehagen, og hva disse nivåene indikerer med tanke på hvordan barna har det. Barnas kortisolnivåer ble målt via spyttprøver, samtidig som det ble gjort observasjoner i barnehagene der barna gikk for å undersøke kvaliteten på samvær mellom barna og personalet. Det ble påvist et relativt høyt stressnivå hos mange av de yngste barna som oppholdt seg i barnehagen i 8-9 timer per dag. De yngste barna som oppholdt seg syv timer eller mindre per dag hadde ikke samme indikasjon på høyt stressnivå. Det har oppstått i etterkant oppstått diskusjon rundt hva som egentlig påvises i undersøkelsen, og hvilke forklaringer som kan finnes på barnas ulike stressnivå.

I min studie er det sentrale å få frem at små barn er sårbare for høyt stressnivå over tid. Å ikke beskyttes mot for sterke belastninger kan være skadelig for barn med tanke på hjernens utvikling og barnets utvikling av selvregulering (Nordanger & Braarud, 2017, s. 67). En tysk undersøkelse om barn og stress (Anhert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004) indikerer at nivåer av kortisol og stress hadde sammenheng med barnets evne til å uttrykke sine følelser i ulike sammenhenger.

Barna som hadde de høyeste kortisolnivåene virket å være rolig ved å skjule og holde inne et kaos av følelser, mens barn med lavere nivåer var barn som for eksempel gråt mye ved separasjon fra foreldrene og på grunn av dette fikk oppmerksomhet og ble beroliget og trøstet av de barnehageansatte. Dette indikerer viktigheten av kunnskap om hvordan stress hos barn utarter seg, og at barnehageansatte vet hvordan de kan jobbe for å skape en rolig atmosfære med trygge tilknytningsforhold for alle barna uansett reaksjonsmåter. Gjennom emosjonell støtte og forståelse (Abrahamsen, 1997, s. 21) kan de barnehageansatte jobbe for å unngå høyt stressnivå hos barna og slik ivareta barnas videre utvikling.

Studier viser at musikk kan brukes for å senke stress hos både barn og voksne, også i barnehagesammenheng. I tillegg kan musikk bidra til mestring av ulike sinnstilstander og til å styrke og støtte opp om sosiale bånd. Ved McGill university (Montreal, Canada) er det gjort en studie der det letes etter visse mønster i 400 publiserte artikler. Studien finner sammenhenger på at musikk har effekt på hjernens kjemiske sammensetning, og gjennom dette en helseeffekt på flere områder. Blant annet at musikk kan senke kortisolnivåer i hjernen, og slik forhindre stress (Chanda & Levitin, 2013). Studien støtter slik opp under at musikk kan være sentralt med tanke på å jobbe for et emosjonelt støttende og trygt miljø for små barn i barnehagen.

2.2.6 Barns rett til medvirkning i barnehagen

Studien søker å se nærmere på sammenhengen mellom bruk av ulike musikalske praksiser som er integrert i barnehagens hverdag og hvordan det tilrettelegges for barns medvirkning i forhold til disse praksisene.

Begrepet *barns medvirkning* er lovfestet i Barnehageloven (2005), og er hyppig brukt i barnehagesammenheng idag. Det kan derfor være interessant å se på hvordan dette ytrer seg i barnehagehverdagen, og hvordan det kobler seg opp mot bruk av ulike musikalske praksiser. Barns medvirkning kan komme til uttrykk på ulike måter i barnehagehverdagen. Det kan blant annet være barn som får uttale seg om saker som angår dem selv. Med tanke på førspråklige barn kan det være foreldre som tonebærer barnas behov og interesser overfor barnehagen, for å gi til kjenne sitt barns interesser og behov. Det kan også være små barn som får medvirke gjennom sine sansende og handlende væremåter ved at voksne er sensitive og lydhøre for denne typen innspill.

Rammeplanen for barnehager beskriver og utdyper hva barns medvirkning i barnehagen kan være. Jeg har et blick til rammeplaner fra 2011 og 2017. Ny rammeplan som er gjeldende fra 1. august 2017 vil være gjeldende i slutfasen av min studie, og vil gradvis overta for gammel rammeplan. Min studie i barnehagen vil finne sted i overgangen mellom de to rammeplanene.

I "Lov om Barnehager" kan vi lese i § 3 Barns rett til medvirkning:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Barnehageloven, 2005).

Barns medvirkning kan synes å være et komplisert begrep som rommer mye. I Rammeplan for barnehager fra 2011 kan man lese om hva begrepet kan bety for de minste barna i barnehagen:

Både kroppslig og språklig gir barn uttrykk for hvordan de har det. De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk. Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor. Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk. Der hvor barns selvfølelse krenkes, ligger kimen til hensynsløshet, mobbing og manglende empati. Barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold til deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert også deres verbale språk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18).

I Rammeplan 2017 står det:

Barnehagen skal ivareta barnas rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet (...) Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen. Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov.

Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Barn kan gjennom medvirkning oppleve at de kan påvirke sin egen situasjon. De kan få oppleve gleden av å bli hørt og påvirke det som skjer, og gjennom dette være med og bestemme i ulike situasjoner. Eller barna kan oppleve frustrasjonen ved det motsatte. Å få medvirke og gjennom dette oppleve at man kan bidra til endringer, kan være viktig for barnets utvikling. Gjennom gode medvirkningssituasjoner kan barna utvikle selvtillit, selvverd, og oppleve seg som viktige i fellesskapet, noe som kan være demokratibyggende i et større perspektiv. Barns medvirkning kan slik ansees for å være en viktig brikke på veien mot å være engasjerte og bevisste samfunnsdeltakere. Å jobbe for å fremme praksiser som inviterer til barns medvirkning, og dermed grunnleggende demokratibyggning, kan slik ansees for å være avgjørende og viktig i et samfunnsperspektiv. Dersom musikalske praksiser kan invitere og bidra til barns medvirkning, som igjen kan ansees som viktig i et samfunnsperspektiv, kan det være et sentralt argument for at ansatte i barnehager bør ha god og adekvat musikkkompetanse på linje med annen ønsket og nødvendig kompetanse innad i barnehagepersonalet.

For at voksne barnehageansatte skal ta imot innspill fra små barn som ønsker å medvirke, må en grunnleggende innsikt og kunnskap om samspill og kommunikasjon være tilstede hos de voksne. Gert Biesta skriver om kommunikasjon:

Kommunikasjon er for Dewey en prosess der person *A* og person *B* koordinerer sine handlinger rundt noe på en slik måte at "*B*s forståelse av *A*s bevegelser og lyder er at han responderer på tingen fra *A*s ståsted", altså at han oppfatter tingen "slik den fungerer i henhold til *A*s opplevelse, og ikke bare i egosentrisk forstand (Biesta, 2014, s. 50).

Den bakenforliggende meningen i bevegelsene og lydene som uttrykkes, møtes med en respons og slik settes kommunikasjon og samspill igang. *A* uttrykker noe, *B* oppfatter og finner mening i det *A* uttrykker og responderer i henhold til det som er oppfattet. *A* vil igjen få forståelse og erfaring med hvordan *B* oppfattet og erfarte det som ble uttrykt. Slik kan kommunikasjonen sies å være meningsstyrt, og Dewey konkluderte med at mening "først og fremst er en atferdsmessig egenskap" (Biesta, 2014, s. 50).

I barnehagen medfører dette at voksne må søke å finne mening og forståelse av bevegelser og lyder hos barna de jobber med og har ansvar for, og respondere ut fra den meningen man har oppfattet. Dette vil kunne tilrettelegge for at små barn i barnehagen kan bli sett og anerkjent når de uttrykker sine meninger og tanker gjennom bevegelse, gester, lyder og enkeltord, både i sammenheng med musikkaktiviteter og ellers.

2.3 KROPPEN

2.3.1 Fenomenologi

Fenomenologi som vitenskapsteori har en fremtredende plass i ulike vitenskaper som for eksempel pedagogikk, kunstfilosofi og religionsvitenskap, og kan ansees for å være en måte å betrakte verden på. Det var den tyske filosofen Edmund Husserl som tidlig på 1900-tallet la fram idèen om "at gå til saken selv", som en motreaksjon til positivismens tro på vitenskapen som basert på objektiv kunnskap. Fenomenologien har i årenes løp utviklet seg i flere retninger, men med det til felles at det skal være vitenskapens oppgave å "gå til fænomenerne selv" (Fink-Jensen, Holgersen, Nielsen & Rønholt, 2003, s. 51-52).

Postholm skriver at fenomenologiske studier er studier som "beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen" (2010, s. 41).

En fenomenologisk studie krever en refleksiv og teoretisk holdning, og at observasjon av fenomener munner ut i en fenomenologisk analyse. (Embree, 2013, s. 1). Dette innebærer at man via fenomenologisk teori og et fenomenologisk perspektiv gjør en undersøkelse der det søkes etter kunnskap om ting eller emner. Kunnskapen kan oppnås gjennom å studere og analysere tekster og ved å gjøre direkte undersøkelser av ting og fenomener slik de fremstår i virkeligheten (Embree, 2013, s. 3). Sentrale begrep er *livsverden*, *intensjonalitet* og *fremtredelse*.

Livsverden beskrives både hos Husserl selv og i videreutviklingen av fenomenologien, blant annet hos Merleau-Ponty. Zahavi skriver:

Livsverdenen er, ikke overraskende, den verden, vi lever i. Det er den verden, vi i dagligen tager for givet, det er den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og som vi ikke stiller spørsmålstegn ved (Zahavi, 2013, s. 30).

Det levde liv er koblet opp mot noen grunnleggende faktorer som knytter oss eksistensielt til omverdenen. Dette kaller Holgersen for *livsverdensesksistentialer*. Han beskriver videre at dette for eksempel kan være "(...) den levede krop, det levede rum, den levede tid og de levede menneskelige relationer" (Fink-Jensen, Holgersen, Nielsen & Rønholt, 2003, s. 53).

For fenomenologer er første-personens, subjektets, opplevelse og perspektiv sentralt. Dette ansees som en motsetning til objektivisme, som tradisjonelt har søkt å fjerne det subjektive menneskelige fra vitenskapelig arbeid (Zahavi, 2013, s. 16). Fenomenologien ønsker å undersøke sammenhengen mellom subjektet og verden istedenfor å sette det subjektive og objektive opp mot hverandre (Zahavi, 2013, s. 18).

Denne studien handler om førspråklige barn og deres opplevelser, uttrykksmåter og mulige medvirkning i møte med omgivelsene og musikalske praksiser. Begrepet *livsverden* kan derfor være ønskelig å bruke i forsøk på å forstå hvordan de små barna og de voksne ansatte opplever omverdenen, her barnehagen, musikken og hverandre. Likeledes kan det bidra til forståelse for kvaliteter i møtet mellom barns og voksnes *livsverdener* når ulike musikalske praksiser er i spill. Både barnas og de voksnes subjektive opplevelser og perspektiv i møte med musikk vil være sentralt.

Det finnes ulike retninger for fenomenologiske studier. Man kan dele inn i to hovedperspektiv som er et sosialt perspektiv og et psykologisk individuelt perspektiv. Postholm skriver at den sosial-fenomenologiske tilnærmingen undersøker "grupper av individer og hvordan disse bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon" (Postholm, 2011, s. 41), og er hensiktsmessig ved forskning på grupper av mennesker. Enkeltindividet vil være det sentrale i retningen psykologisk fenomenologi, med fokus på forståelse for enkeltmenneskets opplevelse. Min studie kan dras i begge retninger. Studien ser på hvordan det utvikles mening rundt musikk i en sosial interaksjon, hvordan små barn ser ut til å oppleve og respondere i møte med musikalske praksiser, og på hva som kjennetenger voksne enkeltpersoner i barnehagen som inviterer til samspill både musikalsk og sosialt overfor de yngste barna.

2.3.2 Kroppsfenomenologi

For å få en dypere forståelse av små barns kroppslige væremåte og opplevelse av verden vil det være hensiktsmessig å gå til kroppsfenomenologien.

Kroppsfenomenologien er utviklet av Merleau-Ponty (1908-1961) som var filosof og blant annet professor i psykologi ved Sorbonne-universitetet i Paris. I 1945 kom Merleau-Ponty med en filosofi som hadde fokus og forankring i menneskekroppens sansing og persepsjon. Hans utsagn "Kroppen er vårt anker i verden" (Merleau-Ponty, 1962, s. 144) kobler kroppen opp som selve utgangspunktet for menneskets erkjennelse og bevissthet. Kropp og bevissthet kan ikke skilles, men er vevd sammen som en enhet. Løkken skriver:

Kroppssubjektet er den aktivt handlende menneskekroppen. Denne kroppen er forankret i en konkret verden. Menneskekroppen er den levde kroppen og uten en kropp er det ikke mulig å være i verden. Kroppen er en helhet av tanker, følelser, sanser, motorikk og fysiologi, og som sådan er den samtidig naturlig integrert med og i verden.... som vil si at vi med hele kroppen er oppmerksomme på vår tilstedeværelse i verden, på det vi gjør der og på det som skjer med oss der, mens det skjer (Løkken, 2015, s. 31).

Ved å ta utgangspunkt i kroppen med tanke på hvordan verden er eller fremstår, søker kroppsfenomenologien å skape en bro mellom kropp og bevissthet, som i dualismen har blitt fremstilt som to atskilte sider ved mennesket. Kroppens forhold til omverden og bevissthetens forhold til omverden kan ikke atskilles, men er "uadskillelige momenter i menneskers livsverden" (Fink-Jensen, Holgersen, Nielsen & Rønholt, 2003, s. 52). Denne livsverdenen er i stadig forandring, og noe mennesket aldri kan løsrive seg fra hverken som barn eller voksen.

Holgersen skriver om *kropslig rettethed* som en forutsetning for bevissthet, og om *den levde krop* som et grunnleggende vilkår for et menneskes eksistens. Dette medfører en endring av hvordan man tenker at menneskets eksistens berettiges, fra "Jeg tenker, derfor er jeg" (Descartes) til Merleau-Pontys erkjennelse av at vi kun kan tenke at vi er til, fordi vi *har* en kropp, fordi vi *er* en kropp, at "den levede krop er i verden forud for enhver tanke" (Fink-Jensen, Holgersen, Nielsen & Rønholt, 2003, s. 55-56).

Aspektet med kropp og bevissthet som en uatskillelig enhet opplever jeg som et sentralt perspektiv i forsøk på å forstå og tolke de minste barna i barnehagen og deres medvirkning i møte med musikk.

2.3.3 Barnet og kroppen

Som tidligere nevnt søker denne studien å være inspirert av et fenomenologisk perspektiv på barns opplevelse av verden rundt seg og i møte med musikk. For å få mer innsikt i dette synes det nødvendig å få en dypere forståelse av små barns kroppslige væremåte og opplevelse av verden blant annet gjennom kroppsfenomenologien. I kroppsfenomenologien er kroppen selve utgangspunktet for et menneskes erkjennelse og bevissthet der kropp og bevissthet ikke kan skilles, men er vevd sammen som en enhet (Fink-Jensen, Holgersen, Nielsen & Rønholt, 2003, s. 52). Dette opplever jeg som et sentralt perspektiv i forsøk på å forstå og tolke de minste barna i barnehagen som jo er kroppslig sansende og utforskende i møte med sine omgivelser, også i sin medvirkning i møte med musikk. Dette speiles i studiens tidligere nevnte oppfattelse av hvordan musikalitet framtrer hos små barn, som evnen til å oppleve musikk og uttrykke opplevelsen gjennom det Rage Aasvold kaller *barns musikalske væremåte* (Rage Aasvold, 2016, s. 29). Denne væremåten mener Rage Aasvold kommer til uttrykk på flere måter, blant annet som *lekelyst, bevegelsesbehov, skapende nysgjerrighet og interaktive kommunikasjon* som kan sies å være karakteristisk for hvordan førspråklige barn forholder seg til musikk og ulike musikalske praksiser.

Fokuset på oppmerksomheten mot hva som skjer med oss gjennom våre kroppslige subjektive opplevelser, synes sentralt i møte med toddleren og de førspråklige barna, og kan bidra til større forståelse for dem og deres handlemåter. Man kan observere barn i musikkaktivitet eller annen lekpreget aktivitet, der barna umiddelbart og gjensidig ser ut til å forstå hverandre og svarer handlende på den andres invitasjon til handling, altså en form for medvirkning. Denne umiddelbare gjensidigheten og forståelsen ser ikke ut til å oppstå som følge av en kognitiv tolkning eller en verbalspråklig utveksling mellom barna, men mer som en umiddelbar oppfattelse av den andres kroppslige væremåte.

Hangaard Rasmussen siterer Merleau-Ponty:

”Min kropslighed er den kraft der kan forstå andres kropslighed. Jeg forstår den andens intentioner fordi min krop kan det samme. [...] Hva der er sandt for mig, er det også for den anden, fordi stilen i min og den andens udtryk er den samme” (sitert i Hangaard Rasmussen, 1996, s. 118).

2.3.4 Den voksne og kroppen

Med Abrahamsens samspillorienterte observasjonsmetode som bakteppe lurer jeg på om noen voksne, i kraft av sin personlighet, intuisjon og erfaring, har større tilgang til å forstå små barns tilnærming til verden og deres måte å sanse på enn andre. Dette kan, ifølge Abrahamsen, ha med fantasi og innlevelse å gjøre, men også med førspråklige opplevelser som er lagret i den enkeltes kropp som det Christoffer Bollas kaller *det utenkte kjente* (Abrahamsen, 2010, s. 39-40).

Voksne kan i ulik grad være fremmedgjorte fra en kroppslig væremåte, og kanskje derfor også tildels fremmedgjorte overfor barns naturlige kroppslige måte å være i verden på. Merlau-Ponty snakker om *huller i erindringen* som uttrykk for kroppens måte å fungere i forhold til tid, at siden ens egen kropp alltid vil være tilstede i rommet akkurat her hvor den befinner seg, vil den alltid eksistere akkurat nå (Merlau-Ponty, 1994, s. 93). Dette kan gi voksne mennesker utfordringer i å sette seg inn i små barns kroppslig orienterte perspektiv, å huske kroppen som den var og opplevdes som barn.

For å forstå små barns livsverden på et dypere plan kan man øve opp egen sensitivitet og gjennom dette få større tilgang på egne følelser (Abrahamsen, 2010, s. 39). Å trene og vekke voksnes våkenhet for opplevelse gjennom egen kropp, kan også øve opp en større sensitivitet i møte med små barn og deres kroppslige uttrykk. Begrepet *det utenkte kjente* (Abrahamsen, 2010, s. 40) beskrives av Abrahamsen som noe som er kjent, men uartikulert og ikke enda tenkt. Uttrykket er utviklet av Christopher Bollas (1987) som gjennom uttrykket søker å beskrive en kunnskap voksne kan ha på et ubevisst plan, forstått som subjektive opplevelser av samspillsopplevelser fra en tidlig fase i livet. Bollas sier at *det utenkte kjente* utvikles tidlig hos et barn, gjennom et uartikulert samspill med sine omsorgspersoner (Abrahamsen, 2010, s. 40).

Ved at voksne øver opp egen sensitivitet gjennom å trene og vekke egen våkenhet for kroppslige opplevelser, kan man komme i kontakt med noe utenkt kjent i seg selv. Det kan være noe som vekkes, at man plutselig innser noe og får det som kalles en aha-opplevelse. Man kan slik få satt ord på noe som var kjent, men som ikke tidligere var tenkt eller bevisst. *Det utenkte kjente* opplever jeg kan kobles opp mot Merleau-Pontys tidligere nevnte *huller i erindringen*.

2.3.5 Musikken og kroppen

Musikkens historie har vært preget av den tidligere nevnte dualismen som har preget og preger vår kultur, og som påpekes og problematiseres i kroppsfilosofien. I den klassiske musikktradisjonen har dette (ofte) ført til en favorisering av den intellektuelle og analytiske tilnærmingen til musikk, og en mistro til det kroppslige og sanselige aspektet ved musikk (Bowman & Powell, 2007, s. 1087). Fra Antikkens Hellas og fram til vår nåtid har teoretikere søkt å legitimere musikkens verdi med utgangspunkt i kognitive fordeler, for eksempel den såkalte Mozart-effekten der det å eksponere babyer for Mozarts musikk kan bidra til at babyen blir smartere (Bowman & Powell, 2007, s. 1088). Platon (427-348 f. Kr.) framstiller verden som todelt, der mennesket består av kropp og sjel. Virkeligheten er også todelt med en idèverden og en fenomenverden, der fenomenverden oppleves og erfares gjennom sansene. Vi kan søke forståelse for idèverden gjennom logiske undersøkelser av fenomenverden. (Austring & Sørensen, 2006, s. 13). Den nevnte favoriseringen av en intellektuell tilnærming til musikk og en iboende mistro eller mistillit til en kroppslig og sanselig tilnærming til musikk, kan ansees som en konsekvens av den greske antikkens todeling av verden og mennesket.

Kroppsfilosofien søker å forbinde kroppen og bevisstheten som helhet med omverden, og kan slik bidra til større forståelse for kroppens og bevissthetens samlede musikkopplevelse, det Bowman og Powell kaller *musical embodiment* (Bowman & Powell, 2007, s. 1094). *Embodiment* vil i møte med musikk kunne innebære en musikkopplevelse der mennesket som helhet opplever og er med inn i musikken med kunnskap, tanker og følelser i samspill med det sanselige og kroppslige (Bowman & Powell, 2007, s. 1094).

Musikken som subjektivt *embodied* opplevelse gjennom egen kropp oppleves som sentralt i denne studien, der jeg skal søke kunnskap om førspråklige barns musikalske opplevelser uttrykt gjennom kropp, bevegelser og lyder. Denne helhetlige kroppslige musikkopplevelsen som beskrives som *musical embodiment* kan også bidra til større innsikt i hvilke kvaliteter som er i sving hos voksne i musikalske samspillsituasjoner med små barn der barna inviteres til å medvirke i og bidra.

2.4 MUSIKKEN

2.4.1 Musikk, samspill og improvisasjon

Denne studien ser på samspill i dobbelt forstand; både sosialt og musikalsk samspill. Samspill avhenger av gjensidighet i kommunikasjon og at de involverte aktører er våkne overfor hverandre. Skal et samspill ha framdrift må man tone seg inn til hverandre, ta imot innspill fra den andre parten og komme med videre innspill tilbake. Slik kan samspill fortsette og utvikle seg så lenge begge partene er deltakende tilstede. Musikalsk samspillaktivitet med barn kan ha et improvisatorisk preg over seg, der eventuelle voksne deltakere må være åpne for å improvisere i samspill med barna.

Alterhaug beskriver to oppfatninger rundt improvisasjon, der den første lyder slik:

"Improvisation as an emergency measure, as in "the plan failed and hence I had to improvise". Improvisasjon blir da et annenrangs valg for hvordan man ønsker å jobbe, og blir sett på noe man gjør når man ikke har noen andre planer å forholde seg til. Den andre oppfatningen beskrives slik: "Improvisation as an acute state of readiness, internalised skills and practice; a highly rated way of acting" (Alterhaug, 2004, s.98).

Den andre oppfatningen beskriver improvisasjon som en tilstand kan være i, der man er fullt og helt tilstede i det som skjer *her og nå*, klar for å ta imot innspill fra andre tilstedeværende. Man må da stole på egen kompetanse og erfaring i møte med dette uventede. Denne siste oppfatningen av improvisasjon opplever jeg som aktuell og sentral med tanke på improvisasjon i møte med musikk og samspillsituasjoner med små barn i barnehagen.

Sawyer skriver i sin artikkel "What makes good teachers great?" (2011), om strukturert improvisasjon i undervisningssituasjoner. Han skriver om evnen til å være tilstede i øyeblikket sammen med barna, til å ta imot og agere på barnas innspill, og samtidig ha en strukturert og trygg ramme i situasjonen. Å stadig jobbe for å finne den rette balansen mellom improvisasjon og struktur i undervisningen kaller Sawyer "the teacher paradox" (Sawyer, 2011, s.16). Videre skriver han om hvordan årtier med forskning innen pedagogikk viser at maksimalt effektiv læring forekommer når elever får utforske og oppdage nytt stoff omgitt av et *støttende stillas*, en tydelig og trygghetsfremmende struktur skapt av pedagogen.

Vygotsky skriver om læreren som tilrettelegger og stillasbygger (Vygotsky, 1978). I denne studien vil det være barnehagelæreren eller andre som jobber med barna i barnehagen. Ifølge Vygotsky lærer barn i sosiale kontekster, og utvikles i samspill med omgivelsene. Han sier: "Human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them" (Vygotsky, 1978, s. 88).

Gjennom tilrettelegging og støttende struktur kan læreren, eller barnehageansatte, bidra til at barnet får optimal utvikling. Sawyer kaller utfordringen med å identifisere rette type og riktig grad av struktur og støttende stillas i en lærings situasjon, og gjennom dette tilrettelegge for en mest mulig effektiv læringsprosess for barna, for "the learning paradox". Han skriver:

Effective creative learning involves teachers and students improvising together, collaboratively, within the structures provided by the curriculum and the teachers (Sawyer, 2011, s.20).

All menneskelig samhandling og kommunikasjon kan i ytterste konsekvens sies å være improvisatorisk, og kan ansees som relevant i all undervisning (Karlsen, 2006, s.242). Dette gjelder ikke minst i møte med små barn. Myrstad og Sverdrup belyser i artikkelen "Improvisasjon - et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen" (2009) hvordan improvisasjon og non-verbale kommunikasjonsformer kan være en måte å imøtekomme små barn og deres måte å være i verden på.

Myrstad og Sverdrup mener at teori rundt improvisasjon og et begrepsapparat knyttet til estetiske uttrykksformer, i denne sammenheng musikk, kan være nyttig for å oppdage og verdsette små barns ulike bidrag i samspill. De regner da improvisasjon som en førsterangsløsning og ikke en nødløsning som følge av manglende planlegging (Alterhaug, 2004). Myrstad og Sverdrup skriver:

Improvisasjon kan mer spesifikt forstås som noe som oppstår *her og nå* i en aktivitet hvor deltakerne *sammen skaper noe nytt og uforutsett* (Lobman 2006, Sawyer 2004, Berliner 1994, Steinsholt og Sommerro 2006). Dette innebærer en *åpenhet* for alles innspill, hvor ingen enkeltpersoner alene bestemmer utfallet av det som skjer. Derimot forutsettes det at alle deltakere både er i stand til å lytte og til å bidra i samspillet, altså en evne til å sette seg selv både til siden og i sentrum (Myrstad & Sverdrup, 2009, s.55).

Videre beskriver Myrstad og Sverdrup hvordan improvisatoriske ferdigheter ifølge Karlsen ikke bare har det aktivt ekspressive i seg, men at det han kaller det *passivt reseptive* kan ansees som like viktig (Karlsen, 2006, s.252). Å være *passivt reseptiv* må ikke forveksles med uvirksomhet, men som det Steinsholt (2006) omtaler som en *velkommende aktivitet* der alle som er tilstede har mulighet til å bidra i det pågående samspillet (Myrstad & Sverdrup, 2009, s.55). Ifølge Myrstad og Sverdrup kan kunnskap om og ferdigheter i improvisasjon ansees som en sentral faktor med tanke på tilrettelegging for barns medvirkning i barnehagehverdagen. Det kan slik også ansees som høyst aktuelt ved tilrettelegging for små barns medvirkning i musikalske samspillsituasjoner, der både barn og voksne naturlig vil veksle på å være *ekspressive* og *passivt reseptive* i musikkaktiviteten.

2.4.2 Musikk og barns musikalske væremåte

Førspråklige barns kommunikasjon består i stor grad av kroppsspråk, mimikk, blikkontakt, lyder og enkeltord. Barnet bruker hele seg og alle sanser i kommunikasjon og utforsking av sine omgivelser, og oppfatter og forstår hva som kommuniseres på en helhetlig måte der mye mer enn verbalspråket er gjeldende.

Det vil derfor være avgjørende for det førspråklige barnets opplevelse av kommunikasjon og samspill med omgivelsene, at det har voksne omsorgspersoner rundt seg som vet hvordan å kommunisere og samspille på barnets premisser.

Rammeplanen for barnehager slår fast at "Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10), som betyr at barnehagens ansatte må være bevisste og kompetente i sin kommunikasjon med de små barna. De må ha kunnskap om de førspråklige barnas tilnærming til språk og kommunikasjon, være våkne for innspillene barna kommer med og være åpne for selv å påvirkes av barnas kommunikasjonsuttrykk.

Denne studiens forståelse av hvordan små barns musikalitet kan ytre seg speiles i Rage Aasvolds uttrykk *barns musikalske væremåte*, der barnas musikalitet menes å komme til uttrykk som sangutfoldelse, lekelyst, musiseringsglede, imitasjons- og gjentakelsesinteresse, opplevende lytting, skapende nysgjerrighet og interaktive kommunikasjon (Rage Aasvold, 2016, s. 29).

I forhold til de yngste barna i barnehagen, toddlerne, opplever jeg at *barns musikalske væremåte* uttrykt som *musiseringsglede* og *bevegelsesbehov* som særlig sentralt. Toddlerne er per definisjon "de som stabber og går" (Haugen, Løkken & Röthle, 2015, s. 13) og man skal ikke være lenge sammen med barn i ett-toårsalderen før man erfarer at deres bevegelsesbehov er sterkt, og deres glede over å få utfolde seg i tilpassede musikkaktiviteter likeså. Ruud beskriver barnas bevegelsesbehov som "(...) om musikkopplevelsen tar utgangspunkt i en språkløs erfaring av musikk, et ordløst møte mellom en sansende kropp og et klingende musikkobjekt" (Ruud, 1997, s. 89). Denne sanselige kroppslige musikkopplevelsen kan også beskrives som *musical embodiment*, der kropp og sinn som uadskillelig enhet opplever musikken (Bowman & Powell, 2007, s.1094).

2.4.3 Musikk og dannelse

Med tanke på at musikk kan fungere som en kanal for små barns medvirkning og at barns medvirkning kan ansees for å være viktig for barnets helhetlige utvikling, kan det være nyttig å ta et blikk på musikk og musikk-aktivitet i et dannelsesperspektiv.

Danning er et ord som stammer fra Humboldt (1795), som beskrev *Bildung* eller *danning* som "Jegets sammenfletting med verden til den mest allmenne, livligste og frieste vekselvirkning" (Haugen, Løkken & Röhle, 2015, s.15). En pedagog må ha denne dannende vekselvirkningen mellom et individ og omverdenen i tankene, og forholde seg til den. De tre skriver videre at: "(...) denne danningen blir til gjennom at barnet skaper seg selv i vekselvirkning med verden. Slik selvdanning er grunnleggende sosial" (Haugen, Løkken & Röhle, 2015, s. 14). Men de sier også at "i en slik pedagogikk er det ikke bare snakk om barnets selvdanning, men også pedagogens. I møtet og vekselvirkningen med barnet danner også pedagogen seg videre og blir klokere på seg selv og verden (Haugen, Løkken & Röhle, 2015, s. 15). Danning kan slik ansees for å være en livslang prosess.

At barnets dannelse blir til gjennom at barnet skaper seg selv i vekselvirkning med verden, belyser hvor viktig det er at denne vekselvirkningen finner sted, og at det tilrettelegges for en gjensidighet og et samspill mellom barnet og omverdenen. Musikalske praksiser som inviterer til barns medvirkning og innspill, kan ansees for å være en faktor som bidrar til vekselvirkning og dannelse hos både barnehagebarn og barnehageansatte. Det relasjonelle aspektet i musikalske praksiser kan derfor ansees for å være helt sentralt i barnehagers måter å bruke musikk på, og at små barns sanselige og kroppslige musikalske væremåte er et uttrykk for deres estetiske opplevelser i møte med disse musikalske praksisene. I relasjonell estetikk er selve opplevelsen, det som oppstår i møte med kunsten eller musikken, det sentrale. Den relasjonelle estetikken verdi, mening og betydning er situasjonsbetinget, og det relasjonelle kunstverket en kompleks symbolsk form som skal sanses og oppleves (Austring & Sørensen, 2006, s. 53). I en slik relasjonell utveksling eller samspillsituasjon med musikk som medium kan både barn og voksne oppnå en *estetisk viten*, som Johannessen beskriver om som taus kunnskap der det tradisjonelle kunnskapssynet kommer til kort (Johannessen, 2000, s. 12-13). En slik *estetisk viten* som oppstår i (musikalsk) samspill og vekselvirkning med omgivelsene kan oppmuntre små barn til videre utforskning, og legge grunnlaget for utviklingen av det Haugen et al kaller det dialogiske menneske (Haugen, Løkken & Röhle, 2015, s.15).

2.4.5 Musikk som kanal for barns medvirkning

Liset, Myrstad og Sverdrup beskriver ett-toåringers uttrykk i samspillsituasjoner som mer kroppslige enn verbale, og at barnas muligheter for å medvirke er avhengig av at "(...) noen fanger opp og bekrefter deres måte å kommunisere forståelse, tanker, følelser og intensjoner på - og at det som kommuniseres, følges opp eller får en virkning" (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011, s. 12).

Med kunnskap om barns naturlige musikalske væremåter og kunnskap om hvordan musikalske praksiser kan tilrettelegge for barns lovfestede rett til medvirkning som utgangspunkt, kan man anse musikkkompetanse som en sentral kompetanse hos barnehageansatte. Høyere kompetanse innen musikkfeltet kan være gunstig, men sikrer ikke nødvendigvis en musikalsk praksis som inviterer til små barns initiativ og medvirkning. En slik praksis vil måtte understøttes av spesifikk kunnskap om små barns musikalske væremåte, og av personlige egenskaper som gjør at man evner være emosjonelt tilgjengelig for barna og deres innspill i møte med musikk og slik kan tone seg inn på de små barnas behov. Dette medfører at det er ønskelig med en bred kompetanse og menneskelig erfaring hos voksne som jobber i barnehagen, samtidig som man ønsker ansatte som har en spisset kompetanse på feks bruk av musikk og ulike musikalske praksiser.

I Rammeplan for barnehager kan vi lese:

Barnehagen skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling. Gjennom dialog og samspill skal barna støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening. Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike språk og kommunikasjonsuttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10).

Rammeplanens vektlegging av dialog og samspill som sentrale faktorer for barns utvikling peker mot Dewey og hans sosiale teori om meningsskaping, der mening i og kunnskap om tilværelsen skapes gjennom å kommunisere og erfare rundt felles forståelse av begreper og gjenstander. Biesta skriver:

Den pedagogiske betydningen av Deweys kommunikative meningsteori ligger først og fremst i avvisningen av ideen om at barnet ganske enkelt kan avdekke meningen med verden - og med ting og hendelser i verden - ved årvåken observasjon utenfra. For Dewey ligger ordets mening tross alt ikke i selve tingene eller hendelsene, men i den sosiale praksisen der ting, gester, lyder og hendelser spiller en rolle. Dermed kan vi si at fordi mening kun eksisterer i sosial praksis, ligger den på en måte plassert mellom dem som utgjør den sosiale praksisen gjennom sitt samspill (Biesta, 2014, s. 53-54).

For Dewey er selve kommunikasjonsprosessen det sentrale. En læringsprosess eller en meningsdannende prosess kan slik anees for å være noe pedagogen og barnet gjør og erfarer sammen. I barnehagen kan en slik prosess bestå av både barn og voksne. Gjennom deltakelse og medvirkning skal hver enkelt deltaker være i prosess, og gradvis gjennom bearbeiding av følelser, forestillinger og forståelse nærme seg et felles ståsted, en felles forståelse av mening. Sosialt og (her musikalsk) samspill er som Dewey sier "plassert mellom dem som utgjør den sosiale praksisen gjennom sitt samspill" (Biesta, 2014, s. 54). I studien har jeg kikket etter samspill i dobbelt forstand. Jeg har kikket etter musikalske praksiser som på ulike måter og i ulik grad inviterer til medvirkning fra barnas side. Denne eventuelle medvirkningen kan sies å være mulighetskanal for både et musikalsk og et sosialt samspill mellom barn og voksne i barnehagen, og slik ha mulighet for å være meningsskapende for både barn og voksne. Bruk av ulike musikalske praksiser med sine ulike kommunikasjonsmuligheter, kan altså gjennom å invitere til samspill og barns medvirkning bidra til økt kunnskap og være meningsskapende for alle som er i barnehagen.

2.4.6 Musikalske praksiser i barnehagen

Det legges opp til en vid og raus forståelse for hva *musikalske praksiser* eller *musikk i barnehagen* kan være. Eksempler kan i denne sammenheng være sang, rytmisk lek med språk, fortelling med dynamikk og variert stemmebruk, bevegelsesleker og -sanger, dans, bruk av instrumenter med mere. I hovedsak all aktivitet eller praksis som tar i bruk de grunnleggende musikalske elementene rytme, bevegelse, melodi og dynamikk. Jeg støtter meg her på egen erfaring og praksis, og til Bjørkvolds forskning angående musikalske uttryksmåter hos barn i førskolealder.

Bjørkvold skriver at: "Kroppsutfoldelse, verbalspråk, sang, alt er det med på å sette erfaringer og forståelse på begrep, som en sentral del av selve livstilegnelsen" (Bjørkvold, 1995, s. 54).
Bruk av varierte musikalske praksiser i barnehagen kan slik ansees for sentral og viktig praksis, som kan bidra til en helhetlig og sunn utvikling av det enkelte barn. Dette tydeliggjør viktigheten av musikalsk kompetanse hos voksne som jobber med små barn.

Begrepet *barns musikalske væremåte* (Rage Aasvold, 2016, s. 29) speiler studiens forståelse for hvordan barns musikalitet kan ytre seg. Hun mener *barns musikalske væremåte* kommer til syne som sangutfoldelse, lekelyst, bevegelsesbehov, musiseringsglede, imitasjons- og gjentakelsesinteresse, opplevende lytting, skapende nysgjerrighet og interaktive kommunikasjon. Disse uttrykksmåtene ansees som aktuelle i denne studien, med blick på å observere etter musikalske praksiser i barnehagen og små barns initiativ og innspill i møte med disse.

3 METODE

3.1 INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodevalg og de ulike arenaer for innhenting av data. Jeg vil også belyse ulike utfordringer i møte med feltarbeidet.

Jeg besøkt Barnehage A og observert tre dager på hver av Avdelingene 1 og 2. I løpet av disse observasjonsdagene ble det også foretatt intervju av tre av barnehagens medarbeidere, og deler av dagene ble filmet. Alt materiale fra feltarbeidet er så transkribert og analysert.

Vedlagt er informasjonsskjema til foreldre (Vedlegg 1) og intervjuguide (Vedlegg 2).

3.2 KVALITATIV METODE

3.2.1 Valg av metode

Krumsvik skriver "at kvalitativ metodebruk ofte er studiar av avgrensa enkeltmiljø (...), der målet ofte er at ein skal gi skildringar som gir eit heilskapleg bilete av prosessar og særtrekk ved det miljøet ein studerer" (Krumsvik, 2015, s. 123). Dette samsvarer med utformingen av denne studiens forskningsspørsmål og utforming. Valg av kvalitativ metode er også gjort som konsekvens av barnehagens utforming og måte å fungere på. Barnehagen er generelt sett en sammensatt og kompleks forskningsarena der flere ulike parters behov skal møtes og mange oppgaver skal planlegges og gjøres. Denne kompleksiteten gjør det vanskelig å kontrollere og måle funn slik man ville gjøre ved bruk av kvantitativ metode.

I kvalitativ forskning vil man studere fenomen slik de forekommer i en autentisk kontekst eller sammenheng, og gjennom dette søke innsikt og forståelse for hvordan informantene selv ser på fenomenene som studeres. Man undersøker ulike fenomen slik de trer fram i virkeligheten i all sin kompleksitet. Dette kan gi innsikt i interessante hendelser og forståelse for fenomen observert i feltarbeidet eller funnet i innsamlede data. Ved valg av kvalitativ tilnærming kan man altså slik Postholm beskriver det oppnå forskningsbasert kunnskap knyttet til ellers vanskelig målbar adferd og prosess (Postholm, 2011, s. 9).

Kvalitativ forskning og metode springer ut fra et ønske om å tilegne seg større kunnskap om menneskelige opplevelser og erfaringer i menneskers naturlige og sosiale settinger (Postholm, 2011, s. 21), og kan slik gi dybdekunnskap i hva som foregår i feltet og avdekke sosiale mønster som preger sammenhengen man undersøker. Dette er høyst relevant for denne studien. Prosjektet er sammensatt, og forskningsspørsmålene utformet slik at det vil være lite sannsynlig å finne entydige eller ensrettede svar.

Metodevalget ble gjort med håp om å få større forståelse for små barnehagebarns og voksne barnehageansattes opplevelser og erfaringer rundt musikalsk virksomhet i barnehagen, og hvordan førspråklige barn gis mulighet til å ta initiativ og medvirke gjennom musikalske praksiser i barnehagens hverdagsliv. Gjennom intervju håpte jeg å få en dypere forståelse for hvordan informantene tenker rundt sin praksis og de valg de gjør i møte med de små barna i barnehagen. Jeg anså det som sentralt å få observere disse musikalske praksisene og dette eventuelle samspillet førstehånd, altså selv gå ut som observatør i barnehagefeltet.

Det opplevdes som naturlig å velge kvalitativ metode for å få innsikt og forståelse for hva som foregår i barnehagefeltet ved å studere fenomen i konteksten og sammenhengen der de naturlig forekommer (Krumsvik, 2015, s. 20).

3.2.2 utfordringer i møte med kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning som metode medfører krav og utfordringer det er viktig å være observant på. Som observatør må man ha forståelse for konteksten man skal observere i og kunnskap om temaet man skal observere i forhold til i forkant av feltarbeidet. Man må være bevisst egen subjektivitet og forforståelse i møte med forskningsfeltet og søke å unngå at dette kommer i veien for å gjøre autentiske observasjoner (Postholm, 2011, s. 40). Man må ha gode ferdigheter i kommunikasjon med tanke på å observere, intervju, stille spørsmål og lytte. Den kvalitative forskningens åpne tilnærming medfører at forskeren i en tid må tåle en grad av uvisshet og uklarhet i møte med feltet (Postholm, 2011, s. 40-41). Man må være åpen for å justere på prosjekt og forskningsspørsmål i møte med uventede tema eller hendelser som dukker opp i prosessen. Man må ha anledning til å være tilstede i feltet for datainnsamling, ofte over lengre tid. Man må være åpen for selv å være et viktig instrument i forskningsprosessen, gjennom å være sensitiv og lydhør i observasjonsprosessen og overfor datamaterialet som er samlet inn.

3.2.3 Etnografisk eller fenomenologisk studie?

Jeg har vekslet på hvordan jeg har tenkt om og omtalt studien. Studien henter inspirasjon og kunnskap fra flere teoretiske hold, som konsekvens av dens sammensatte natur. Det var nødvendig med kunnskap fra flere felt, blant annet om små barns kroppslige væremåte. Dette kan peke mot kroppsfenomenologi og en fenomenologisk studie. Det var også nødvendig med kunnskap om studiens kontekst, altså barnehagen som fenomen og kulturarena, for forståelse av barnehagen som sammensatt og mangesidig arena. Kunnskap fra ulike hold var sentralt for å kunne forstå og tolke handlinger og fenomen som Postholm beskriver som vanskelig målbar adferd og kompliserte prosesser (Postholm, 2011, s. 9). Kontekstens betydning i studien pekte mot en etnografisk studie.

Planen var å intervju ansatte i barnehagen. Dette er vanlig metode for datainnsamling i en fenomenologisk studie med intervju av informanter angående avsluttede handlinger. Jeg ønsket å observere og videoobservere i tillegg til å intervju, noe som bryter med forutsetningen for en fenomenologisk studie. Dette pekte mer mot det etnografiske der man observerer og gjør eventuelle videoobservasjoner av pågående handlinger i en gitt kontekst (Løvig Larsen, 2013, s. 19-22). Jeg kom til barnehagen som utenforstående observatør, en person som ikke er tilhørende i barnehagefeltet eller kjent i den spesifikke barnehagen på forhånd. Med min forforståelse som utgangspunkt ville jeg observere og gjennomføre intervju for å søke svar på studiens forskningsspørsmål. Studiens kontekst, barnehagen, var ikke helt fremmed for meg, men ukjent nok til at jeg opplevde jeg kunne komme inn og observere med rolle som utenforstående.

Fokuset på kontekst, rollen som utenforstående og at studien forholdt seg til både pågående og avsluttede handlinger, pekte mot en etnografisk studie. Jeg skulle som utenforstående komme inn i en kultur eller gruppe, her to småbarnsavdelinger i Barnehage A, og observere og intervju ansatte på bakgrunn av forforståelse og antagelser i forhold til utarbeidede problemstillinger. I sum pekte dette mot en etnografisk studie med blick til fenomenologien, da spesielt kroppsfenomenologi, som er del av det teoretiske rammeverket i kapittel 2 .

3.3 ETNOGRAFI

3.3.1 Kjennetegn på etnografiske studier

Et kjennetegn ved en etnografisk studie er at den har som mål å studere en kultur. Postholm nevner Geertz' perspektiv med mennesket som en edderkopp hengende i et nett av betydninger det selv har vevet (Postholm, 2011, s. 34), der nettet av betydninger kan ansees for å være den kulturen mennesket er en del av (Postholm, 2011, s. 45). Altså er mennesker med på å forme sin kultur, samtidig som de påvirkes av den. Videre skriver Postholm at om man ønsker å beskrive og tolke en kultur og menneskenes kunnskap, livssyn og idèer i denne kulturen, er det nødvendig å både observere og snakke med personene som inngår i gruppen eller kulturen som skal studeres. Jeg planla å observere, videoobservere og intervjuere over et lite stykke tid, noe som korresponderte med Postholms beskrivelse av etnografiske studier.

I en etnografisk studie vil man ofte observere en kultur eller gruppe over lengre tid. Jeg planla å observere i seks dager tilsammen, fordelt på to småbarnsavdelinger i en barnehage. Jeg opplevde at min forkunnskap i form av teori og erfaring innen feltet musikk og små barn, kunne legitimere å kalle studien en etnografisk studie til tross for studiens korthet, at jeg med støtte i min forkunnskap ville få nok datamateriale til studien selv med begrenset tid i feltet.

3.3.2 Kontekstens betydning

I etnografien er konteksten sentral for å kunne forstå kulturen og menneskene man observerer. Jeg måtte altså på forhånd ha kunnskap om og forståelse for barnehagen som arbeidsplass for voksne, oppholdssted for små barn og forskningsarena for egen del. Dette håpte jeg ville lette arbeidet med å komme inn som observatør og oppnå forståelse for prosessene jeg ønsket å undersøke og finne ut mer om.

Barnehagens organisering og rutiner kunne også være sentralt med tanke på hvordan de voksne tenkte og jobbet rundt barna. I denne studien; hvordan utforming av dagene i barnehagen inviterte og åpnet opp for musikk og musikalske praksiser der små barn fikk medvirke, og hvordan voksne fanget opp og var våkne for barnas medvirkning i musikkaktiviteten.

3.5 OBSERVASJON

3.5.1 Observasjon som metode

Observasjon er en mye brukt metode i kvalitativ forskning, og særlig i etnografiske studier der man studerer en kultur over tid for å få forståelse for informantenes eller deltakernes handlinger og perspektiv (Postholm, 2011, s.45). En definisjon på observasjon kan være: "systematisk overvåkning av adferd eller tale i naturlige situasjoner" (Krumsvik, 2015, s. 142). Forskeren søker å møte kulturen og deltakerne på en mest mulig åpen måte, og videre gjennom observasjon ha som siktemål å gi et komplekst og helhetlig bilde av gruppen man har observert og gi en fylldig beskrivelse av denne. Gjennom arbeidet vil forskeren søke etter en dypere forståelse av adferd og prosesser som er observert, og for hva som skjer og hvorfor (Postholm, 2011, s. 46). I denne studien ville det si å observere etter musikalske praksiser i barnehagen som inviterte til barns medvirkning, hvordan barnas eventuelle medvirkning ytret seg og hva som kjennetegnet barnehageansatte som tok imot innspill fra barna og inviterte til videre samspill.

Gjennom kvalitativ forskning og observasjon kan man undersøke om det er samsvar mellom det informanter sier at de gjør og det de faktisk gjør (Krumsvik, 2015, s. 21). Man kan slik kan få bekreftet eventuelle funn gjort gjennom intervju, eller identifisere eventuelle sprik mellom hva som blir sagt i intervju og hva som blir gjort i den faktiske praksis (Krumsvik, 2015, s. 142). Observasjon vil da fungere som en *supplerende informasjon* (Krumsvik, 2015, s. 143), og kunne gi tilgang til data om informantens praksis som vanskelig lar seg uttrykke gjennom ord (Krumsvik, 2015, s.143). Slike data vil kunne gi adgang til informantenes *tause kunnskap* (Krumsvik, 2015, s. 61), en erfaringsbasert og ofte praktisk kunnskap som skiller seg fra intellektuell kunnskap og evne. En barnehageansatt kan for eksempel ha en praktisk og uartikulert kompetanse innen musikkfeltet som muligens ikke vil komme til overflaten gjennom annet enn direkte observasjon.

3.5.2 Valg av observatørrolle

Man kan som observatør innta ulike roller eller perspektiv. Postholm beskriver fire mulige observasjonsroller. Disse er rolle som *fullverdig deltaker*, rolle som *deltaker som observatør*, rolle som *observatør som deltaker* og rolle som *fullverdig observatør* (2011, s. 64). De fire ulike observasjonsrollene medfører ulike perspektiv overfor dem man skal observere, der rolle som *fullverdig deltaker* og rolle som *fullverdig observatør* representerer ytterpunktene i perspektiv.

Den første inntar perspektiv som fullverdig deltaker og observerer gruppens aktivitet og sosiale liv innenfra, og siste inntar et fullverdig observerende perspektiv og observerer gruppen uten å være deltakende i gruppen. Fra begge perspektiv kan observatørrollen søkes skjult.

I rollen som *deltaker som observatør* er forskerens observatøraktivitet er kjent for gruppen, og at observatøraktiviteten er underordnet forskerens deltakerrolle. Rollen observatør som deltaker likner på sistnevnte, men med fokus på observatøraktiviteten mer enn deltakerrollen.

Jeg valgte å innta observasjonsrollen som kalles deltaker som *observatør som deltaker*, da jeg opplever det som det mest hensiktsmessige perspektiv i mitt prosjekt. Som *observatør som deltaker* ville mine observatøraktiviteter være kjent for gruppen. De voksne ansatte var informert om hvorfor jeg var tilstede i barnehagen, og etter hvilke kriterier jeg observerte. Barna ved avdelingene ble informert om mitt navn, og at jeg var på besøk for å se hvordan de hadde det i barnehagen. Ønsket var å være minst mulig aktiv i rollen som *observatør som deltaker*, samtidig som informantene var informert om studien og hvorfor jeg var der. Det var viktig for meg å kunne være imøtekommende overfor nysgjerrige småbarn som tok kontakt, selv om intensjonen var å være mest mulig observerende tilstede. Valg av rolle som *observatør som deltaker* gav alle disse mulighetene.

Jeg ønsket å kombinere denne observatørrollen med å innta rollen som, hentet fra boken *Et levende blikk: Samspillobservasjon som metode for læring* (Abrahamsen, 2010, s. 29).

Uttrykket beskjeden gjest presenteres nærmere i avsnitt 3.8, der jeg beskriver egne erfaringer som observatør.

3.5.3 Videoobservasjon

Å være observatør er ofte en intens situasjon, der man hele tiden er observerende tilstede og søker å ta inn det som foregår. Man observere i håp om å få se hendelser som er interessante i forhold til forskningsspørsmålene. Man kan også frykte å gå glipp av sentrale hendelser, ved at man ikke var oppmerksom akkurat der og da. Videoobservasjon kan være viktig supplerende informasjon i tillegg til notater og egne opplevelser i observasjonssituasjonen. Jeg ønsket derfor å filme deler av dagene jeg var i barnehagen, i tillegg til å intervju ansatte og observere på småbarnsavdelingene.

Mitt ønske var å dokumentere interessante hendelser med filmkamera, for siden å kunne gjenkalle hendelser etter behov. Dette ville gi mulighet for å se på hendelser flere ganger, og om nødvendig analysere interessante hendelser i detalj. I tillegg ville videoobservasjon øke transparensen i forskningsarbeidet. Andre forskere kunne senere få innsikt i materialet om ønskelig, og ha mulighet for å vurdere data via innsikt i filmopptak (Krumsvik, 2015, s. 20).

Filmopptak gir ekstra utfordringer med tanke på å ivareta informantenes anonymitet og personvern (Krumsvik, 2015, s. 21), og er det viktig å være våken på de etiske sidene ved dette. I mitt tilfelle gjaldt dette små barn og voksne ansatte i barnehagen som skulle observeres og filmes. De ansatte var informert muntlig om forskningsprosjektet, og forespurt av virksomhetsleder om de ønsket å være med. De små barna ble ivaretatt ved at foreldrene ble informert via et skriv, der de også ble spurt om tillatelse til at deres barn ble filmet i forbindelse med studien.

Mitt masterprosjekt er søkt inn til NSD, og godkjent under forutsetning at de gjeldende etiske regler overholdes. En av forutsetningene er å anonymisere og sikre alle personopplysninger, og at disse blir slettet innen satt frist etter at prosjektet er avsluttet. Både barnehagen, barna og de ansatte er anonymisert i studien, og filmopptak vil bli slettet som avtalt etter prosjektet er avsluttet.

3.6 INTERVJU

3.6.1 Semi-strukturert intervju

Det er flere måter å gjøre kvalitative studier på. Det kvalitative forskningsintervjuet er en utbredt metode. Krumsvik viser til Patton (Krumsvik, 2015, s. 124) og tre tilnæringer for hvordan samle inn kvalitative data ved bruk av intervju:

1. informal conversational interview (uformell intervjusamtale med stor fleksibilitet)
2. the standardized open-ended interview (strukturert intervju med avgrenset fleksibilitet)
3. the general interview guide approach (semi-strukturert intervju med grad av fleksibilitet)

Det semi-strukturerte intervjuet er en vanlig tilnærming i kvalitativ forskning. En definisjon på semi-strukturert intervju er: "A planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena" (Kvale, 2007, glossary). Formålet er altså å innhente beskrivelser av informantens livsverden, og gjennom dette få innsikt i hvordan vedkommende opplever fenomenene som undersøkes, sett fra sitt ståsted.

Jeg valgte å bruke denne intervjuformen overfor tre ansatte i barnehagen, som ble mine informanter i intervjusammenheng. Jeg håpet dette vil bidra med kvalitative data som belyste mine forskningsspørsmål helt eller delvis. Gjennom intervjuene ønsket jeg å finne ut mer om hvilke kvaliteter som var i spill hos voksne som fanget opp og tok imot småbarns innspill, og som gjennom respons inviterte barna til videre medvirkning og samspill. I forkant av feltarbeidet utarbeidet jeg en intervjuguide. Håpet var at guiden ville fungere som en manuslignende oversikt over ulike relevante emner jeg kunne pense samtalen inn på, og som det var mulig å ha fleksibilitet i forhold til. Jeg ville søke å få en naturlig flyt i samtalen, følge opp interessante ting som kom opp i samtale med informanten fortløpende (Krumsvik, 2015, s. 125). Å ha spørsmål som var presise og klare, og som balanserte mellom det formelle og uformelle i intervjusituasjonen, var mer utfordrende enn tenkt på forhånd. Jeg endte opp med ha ganske uformelle samtaler med mine informanter, der jeg improviserte rundt rekkefølgen og formuleringene på mine spørsmål. Noen av spørsmålene var mer kompliserte å svare på enn jeg hadde foreslått meg, og gjorde at jeg måtte omformulere på ulike måter. Gjennom dette forsøkte jeg å sikre at vi hadde noenlunde samme forståelse for hva vi snakket om, og slik unngikk å snakke forbi hverandre. Samtidig prøvde jeg å ha et overblikk på helheten, der jeg prøvde å sikre at jeg i sum fikk belyst alt jeg ønsket å snakke med informantene om. Intervjuguide er vedlagt oppgaven.

3.6.3 Hvem intervjuet jeg og hvorfor?

Jeg intervjuet tre voksne som jobber i Barnehage A. Jeg kaller dem Marie, Anne og Frida. Jeg hadde ikke bestemt på forhånd hvem intervjuobjektene skulle være, men ønsket å observere først for å se om det var noen som pekte seg ut som interessante intervjuobjekter.

Intervjuobjektene ble valgt med bakgrunn i situasjoner de ble observert i, der en eller flere typer musikalske praksiser var i bruk sammen med barna.

Jeg observerte både Marie, Anne og Frida som ledere av samlinger inne på avdelingene. De var også involvert i situasjoner jeg observerte der ulike musikalske praksiser og voksenroller var i spill. Disse er beskrevet i kapittel 4.

Det var en fjerde person jeg ønsket å snakke med. I denne studien kaller jeg henne Lise. Hun er med i flere beskrivelser av interessante hendelser gjort i observasjon, både med tanke på ulike musikalske praksiser og hennes personlige egenskaper og kvaliteter som var i spill sammen med de minste barna. Å få intervjuet henne viste seg å bli komplisert både på grunn av kommunikasjonsvansker (vedkommende snakket lite norsk) og et tidsperspektiv med tanke på medarbeideres arbeidsoppgaver.

3.6.4 Gruppesamtale i etterkant av dataanalyse

Det ble gjennomført gruppesamtale med ansatte i BarnehageA i etterkant av dataanalyse, der jeg presenterte funn fra datamaterialet med påfølgende dialog og refleksjon rundt disse i etterkant av presentasjonen. Presentasjonen ble gjennomført på et av barnehagens ledermøter. De tre ansatte jeg intervjuet i løpet av feltarbeidet var tilstede, men ikke alle de øvrige ansatte ved Småbarnsavdeling A og B.

Gjennom refleksjonssamtalen i ledergruppen opplevde jeg å få en større og dypere forståelse for de barnehageansattes perspektiv på mine observasjoner og funn. De ansatte kjente seg igjen i situasjoner og mine observasjoner fra feltarbeidet, og uttrykte at de fant det konstruktivt og lærerikt å få innsikt i funn fra analysearbeidet med tanke på planarbeid og videreutvikling av barnehagens virksomhet.

3.7 Å KOMME TIL BARNEHAGEN

3.7.1 Forforståelse og forberedelser

Som kursholder for ansatte i barnehager og for barnehagelærerstudenter, og med erfaring som formidler og leder av musikkksamlinger i barnehagesammenheng hadde jeg på forhånd en oppfatning av hvordan barnehager fungerer og hvordan det jobbes med musikk i forhold til barnehagebarn. Jeg har bred erfaring i å jobbe med 1-2-åringer og musikk, og tanker om hva slags musikalske praksiser som fungerer overfor dem med tanke på medvirkning.

Denne forforståelsen og erfaringen gir en viss fare for subjektivitet, noe det var viktig å være bevisst på i møte med feltet og egen observatørrolle (Postholm, 2011, s. 40). Bevissthet rundt eget ståsted og hvordan dette kunne påvirke feltarbeidet var viktig, da man kan stå i fare for utelukkende å se det man forventer å se.

Det er også viktig å ha et teoretisk rammeverk som grunnlag for forforståelse og antagelser i forkant av feltarbeid og observasjon (Postholm, 2011, s. 36). Dette teoretiske rammeverket kan benyttes til å oppnå forståelse for deltakernes perspektiv og handlinger i studien (Postholm, 2011, s. 37).

Erfaring kan være både en styrke og en svakhet i forbindelse med en studie. På den ene siden har man noe kjennskap til fagfeltet og utfordringene barnehageansatte står i, noe som gir mulighet til å komme inn med en ønsket respekt og forståelse i møte med feltet. En observatør som kommer inn med en slik beskjeden holdning kan gjennom dette legge til rette for gode observasjonsbetingelser (Abrahamsen, 2010, s. 30). På den andre siden kan erfaring med feltet gjøre at man kommer inn som observatør med fordommer. I dette tilfellet kunne min erfaring med at ansatte i barnehager ofte har variabel kunnskap om bruk av musikk med små barn, og at barnehageansatte i variabel grad er emosjonelt tilgjengelige og tonet inn til de små barnas innspill og uttrykksbehov, medføre fordommer i møte med ansatte i barnehagen og slik stå i veien for å være en god observatør (Postholm, 2011, s. 36).

Det er altså viktig å være bevisst at egen forforståelse kan føre til forutinntatthet og fordommer, og at dette kan påvirke observasjoner og opplevelser i møte med feltet.

3.7.2 Observasjon i barnehagen

Jeg gjorde feltarbeid ved to småbarnsavdelinger i Barnehage A. I utgangspunktet skulle jeg besøke to barnehager A og B, og observere ved én småbarnsavdeling i hver av dem. Men kort tid før jeg skulle komme til Barnehage B, trakk de involverte seg fra prosjektet. Barnehage A inviterte meg da til å gjøre feltarbeid også ved deres andre småbarnsavdeling i tillegg til den jeg allerede hadde besøkt. Personalet var positive, alle tillatelser ble innhentet, og prosjektet kunne fortsette som planlagt, om enn ved en annen småbarnsavdeling enn planlagt.

Jeg fikk altså besøke og observere i tre dager ved hver av de to småbarnsavdelingene 1 og 2 i Barnehage A. I tillegg intervjuet jeg tilsammen tre av de ansatte ved avdelingene jeg besøkte.

Mitt utgangspunkt var å komme til barnehagen som *observatør som deltaker* (Krumsvik, 2015, s. 144). Som *observatør som deltaker* var mine observatøraktiviteter kjente for gruppen, altså at de ansatte var informert om hvorfor jeg var tilstede og etter hvilke kriterier jeg observerte. Barna ved småbarnsavdelingen ble informert om mitt navn, og at jeg var på besøk for å se hvordan de hadde det i barnehagen. Jeg ønsket å være minst mulig aktiv i min rolle som observatør, samtidig som informantene skulle være informert om hvorfor jeg var der. Rollen som *observatør som deltaker* gav meg mulighet for å innta dette perspektivet. Jeg ønsket å kombinere denne observasjonsrollen med å komme med en holdning som *beskjeden gjest* inspirert av Abrahamsens metode for samspillobservasjon (Abrahamsen, 2010, s. 29), der jeg ville søke å være emosjonelt tilgjengelig som observatør og slik leve meg inn i barnas perspektiv og følelser i møte med ulike hendelser og musikalske praksiser i barnehagedagen.

Gjennom feltarbeidet ønsket jeg å finne ut mer om hva som kjennetegner musikalske praksiser som inviterer små barn til å medvirke, hvordan personalet som jobber med barna tenker rundt egen praksis, og hvilke kvaliteter som kjennetegner personer som i utstrakt grad tilrettelegger for og inviterer til barns medvirkning gjennom musikalske praksiser. Bevisstgjøringen og forberedelsene i forkant av feltarbeidet håpet jeg ville bidra til observasjoner og et datamateriale som ville belyse studiens forskningsspørsmål.

3.8 OM OBSERVATØRROLLEN

3.8.1 Innledning

Som musikkpedagog og erfaren leder av musikkgrupper for barn var jeg spent på hvordan observatørrollen ville oppleves. Jeg vil avslutte metodekapitlet med å skrive om mine erfaringer om det å komme inn i Barnehage A som observatør.

3.8.2 Å være en beskjeden gjest

Det å komme inn i barnehagen som observatør med holdning som en *beskjeden gjest* (Abrahamsen, 2010, s. 65), var en beskrivelse som tiltalte meg, og som gjorde noe med min bevissthet for hvordan jeg gikk ut i feltet og inn i Barnehage A.

Abrahamsen skriver at de fleste vil ha et bilde av hva observatørrollen som *beskjeden gjest* kan innebære, men at dette likevel kan ansees som "en tom rolle som må fylles av den enkelte observatør" (Abrahamsen, 2010, s. 65) med utgangspunkt i den enkeltes personlige forutsetninger.

I forbindelse med å søke tillatelse til å gjøre studien i Barnehage A, og i innledende samtaler med personale på Avdeling 1 og 2, var det viktig for meg å gi uttrykk for hvor glad jeg var for å få lov å besøke dem. Noen av de ansatte i barnehagen kjente meg litt fra før, da de hadde vært i kontakt med meg tidligere som fagperson og musikkpedagog. Det opplevdes viktig å gi tydelig uttrykk for at jeg ville komme på besøk uten en vurderende holdning i møte med barnehagehverdagen og musikalske praksiser jeg håpet å observere. At mitt blikk ville være rettet mot hvilke musikalske praksiser som var i spill, og på hvilke måter barna ble invitert til å medvirke og samspille i disse praksisene. Jeg opplevde at de ansatte var litt spente i starten av observasjonsperioden, men at de etterhvert glemte at jeg var der og gikk i møte med barna og alle dagens oppgaver uten å la *den beskjedne gjesten* legge demper på aktiviteten. Jeg søkte, som Abrahamsen beskrev, etter å være oppmerksomt tilstede med det hun kaller en *skjerpet mottagelighet* for å kunne "ta inn opplevelser og signaler i samspillet som observeres, og som ofte er av nesten umerkelig, nonverbal karakter" (Abrahamsen, 2010, s. 67).

3.8.3 Å være deltaker som observatør

Selve betegnelsen *deltaker som observatør* innebærer at de ansatte i barnehagen var kjent med hvorfor jeg kom på besøk som observatør. At de var informert om hva jeg skulle observere etter, og at de i størst mulig grad skulle overse meg og la dagen ved småbarnsavdelingen gå sin vante gang. Abrahamsen beskriver rollen som en veksling mellom en følelsesmessig nærhet observasjoner rundt samspill og barns relasjonsopplevelser, og den nødvendige avstand som kreves for å ha et forskerblikk med evne til refleksjon rundt det observerte (Abrahamsen, 2010, s. 66).

Å sitte stille i et rom og observere var en interessant opplevelse, på godt og på vondt. Det var uvant å sitte stille og observere andre i en travel arbeidsdag. Jeg er selv vant med å være aktiv og det var en utfordring å ikke skulle tilby seg å hjelpe barn og voksne når det toppet seg. Det var også uvant rent generelt å ikke skulle være aktiv sammen med barna ved avdelingen, da jeg er vant med å spille og synge og invitere til musikkaktivitet når jeg er i barnehager.

Barna ved avdelingene lurte på hvem jeg var første morgenen jeg var der, og fikk da vite navnet mitt og at jeg skulle være på besøk noen dager. Etter noen forsøk på å prøve å få meg med i lek og artigheter skjønnte barna at jeg så dem og det de holdt på med, men at jeg ikke hadde intensjon om å bli med inn i deres aktiviteter. Så lot de meg etterhvert for det meste være i fred. De lot meg sitte i rommet og filme, notere og holde på med mitt mens de gjorde sine tegne ing. Denne uvante situasjonen ble etterhvert mer komfortabel, og jeg fant etterhvert stor glede i å sitte og observere barn og voksne i full utfoldelse i en vanlig barnehagedag ved Småbarnsavdelingene 1 og 2.

3.8.4 Å være empatisk observerende tilstede

Abrahamsen skriver om viktigheten av at voksne som jobber med små barn er emosjonelt tilgjengelige, da det lille, språkløse barnet er helt avhengig av voksne omsorgspersoners evne til innlevelse og kapasitet til å innta det lille barnets perspektiv (Abrahamsen, 1997, s. 63). Om man ikke er emosjonelt tilgjengelig som medarbeider eller observatør, kan man bli sittende å se og observere uten å bli berørt av det man ser. Å bli berørt av et barns opplevelser kan åpne opp for dypere forståelse av barnets reaksjoner og handlinger (Abrahamsen, 2010, s. 67). Denne emosjonelle tilgjengeligheten beskriver Abrahamsen som en "frittflytende oppmerksomhet" som i minst mulig grad bør forstyrres av ulike typer handlinger som kan skape uro i observasjonsprosessen (Abrahamsen, 2010, s. 67).

Som observatør i barnehagen søkte jeg å se etter voksne som syntes være emosjonelt tilgjengelige for barna, og observere hva det gjorde med deres væremåte og musikalske praksis rundt barna. Jeg kikket etter musikalske praksiser som antydte at de voksne var emosjonelt tilgjengelige og emosjonelt støttende når det var barn som trengte eller søkte dem. Jeg kikket også etter voksne som gjennom sin musikalske praksis tonet seg inn til barna, og som gjennom sin emosjonelle tilgjengelighet viste sensitivitet, anerkjente og tok imot innspill fra barna og gikk inn i samspillsituasjoner. Jeg opplevde at jeg som observatør måtte gjøre meg selv emosjonelt tilgjengelig for søke å se og forstå på et dypere plan, og gjennom dette å prøve å sette meg inn i ulike perspektiv under observeringsene. Dette gjaldt både barns og voksnes perspektiv og opplevelser. Jeg opplever derfor meg selv som en *observatør som deltaker* inspirert av samspillobservasjonens tanker om nødvendigheten av å være emosjonelt tilgjengelig for å søke å se og forstå hva man observerer. Studien er likevel ikke gjennomført som en metodisk samspillobservasjon.

3.8.5 Å bryte med observasjonsrollen

Det er formiddag på Småbarnsavdeling 2. Vi er inne på lekerommet. Jeg sitter i sofaen og filmer og observerer. Det er 5-6 barn og 1-2 voksne i rommet. Barn leker på gulvet med togbane, lego, dukker og annet. Rommet er fylt av aktivitet. Voksne pusler rundt barna, rydder litt, hjelper litt, mekler litt, er litt til og fra. Mille på 13-14 mnd går og går rundt omkring i lekerommet, sier navnet sitt litt spørrende ut i rommet gang på gang på gang. De andre i rommet holder på med sitt, både barn og voksne. Ingen merker seg eller tar kontakt med Mille og hennes søkende vandring rundt i rommet. Jeg kjenner at det er vondt å sitte der og bare observere henne. Til slutt søker Mille blikkontakt med meg, og når hun ser at hun har oppnådd kontakt kommer hun nærmere. Til slutt står hun foran meg som sitter i sofaen, ser meg inn i øynene og sier "Mille?". Jeg smiler til henne, og svarer bekreftende at "Ja, du er Mille!" Mille kryper opp i sofaen og setter seg inntil meg en stund. Så kryper hun ned på gulvet igjen og går igang med lek.

Å være vitne til at det skjer ting som de andre voksne ikke får med seg var en krevende side ved observatørrollen. Det kunne være et barn som ble oversett eller overlatt til seg selv over lengre tid, eller et barn som prøvde å få kontakt med andre, men ikke oppnådde dette. Et annet eksempel var et barn som observerte andres lek og samvær og som var tydelig interessert i det som foregikk, men som ikke så ut til å våge og nærme seg uten å bli invitert. Det kunne være et eller flere barn som stengte et annet barn ute, eller som tok det andre barnets leker. Det kunne være barn som slo eller dyttet andre barn uten at voksne merket det. Det opplevdes krevende å sitte der som observatør og innse at slike ting vil kunne skje med små barn når de går i barnehage, selv i en veldrevet barnehage med gode rutiner og planer og et dyktig og engasjert personale. Jeg kjente det i min egen kropp hvor vondt det var å se at barn som søkte kontakt ikke ble møtt, at barn som ikke hadde det greit ble oversett, at det skjedde urettferdige og vonde ting overfor små barn. Det følte naturlig at jeg instinktivt brøt med observatørrollen i slike situasjoner. Dette og lignende avbrudd i observasjon forekom noen ganger i løpet av mine seks observasjonsdager i Barnehage A, tvunget fram på bakgrunn av situasjoner som oppstod.

3.8.6 Å stille de rette spørsmålene

I løpet av første og andre observasjonsdag ved hver av avdelingene, fikk jeg se ulike musikalske praksiser i bruk. Noen av medarbeiderne brukte musikk i større grad enn andre,

og pekte seg derfor ut som interessante for meg med tanke på intervju. Disse tok jeg kontakt med, og spurte om det var mulig å få ta en prat med dem og foreta et semi-strukturert intervju for å få mer innsikt i deres refleksjoner rundt egen praksis.

Jeg kjente ikke medarbeiderne i barnehagen på forhånd. Jeg visste ikke hva slags utdannelse og kompetanse de ulike personene jeg skulle møte hadde, og da spesielt med tanke på musikalsk kompetanse. Jeg planla å gjøre semi-strukturerte intervju, for å ivareta den fleksibiliteten jeg opplevde at prosjektet trengte, og ikke minst for å kunne tilpasse mine spørsmål til de jeg ville ende opp med å intervju. Dette ga mulighet til å tone seg inn til intervjuobjektene, og sikre at språkbruk og type spørsmål som ble stilt var noe informantene kunne relatere seg til. Planen på forhånd var å føle seg fram til hvilke musikalske begreper som var mest hensiktsmessige å bruke med den enkelte, og prøve å sikre at begrepene som ble brukt ble forstått noenlunde likt av intervjuer og informant. Noen av spørsmålene i intervjuene lappet derfor litt over i hverandre. Jeg måtte prøve meg fram på hvilke av spørsmålene som ga meg tilgang på informasjon som var relevant med tanke på prosjektet og forskningsspørsmålene.

Mine informanter ble spurt om deres personlige forhold til musikk i starten av intervjuet, for om mulig å få en forståelse for hvordan de tenker rundt musikk og musikalitet i et større perspektiv enn bare i barnehagen. Dette tenkte jeg ville danne et bakteppe og gi innsikt i hvordan de også tenkte og praktiserte rundt sin musikk-praksis i barnehagehverdagen. Ønsket var å få informantene til å reflektere over om de opplevde at barna medvirket når de brukte musikk inne på avdelingene, og om det var noen situasjoner og musikalske praksiser de kom på der barna medvirket og var mer aktive enn ellers. Samtidig var ønsket å finne ut om den voksne var bevisst på å ta imot innspill fra barna i musikkaktivitet, og hvordan innspill fra et eller flere barn eventuelt kunne endre retning på musikkaktiviteten.

Alle tre personene jeg intervjuet gav uttrykk for at de synes det var fint og interessant å snakke om musikk og barns medvirkning gjennom musikk på denne måten. De gav også alle tre uttrykk for at de synes det var utfordrende å sette ord på sin musikalske praksis og sine opplevelser i møte med barna. De ønsket å ha mottatt spørsmålene mine på forhånd, slik at de kunne ha forberedt seg og tenkt gjennom sin egen praksis mer nøye.

Gjennomføring av intervju var noe jeg hadde respekt for på forhånd, og enda større respekt etter å ha prøvd dette. Første personen jeg intervjuet var Marie, som jobbet ved Småbarnsavdeling 1. Litt spontant fikk vi mulighet til å ha en samtale dag 2, mens barna hvilte og andre var på møter og til pause. Jeg hadde observert Marie i en samling med barna, der hun spontant ledet en samling med hovedfokus på sang og bevegelse. Jeg ønsket å få mer innsikt i hvordan hun tenkte rundt samlingen og sin generelle praksis. Spørsmålene opplevdes vanskelige. Jeg opplevde at jeg skulle vært bedre forberedt på å kunne vri og vende på spørsmålene mine for å ivareta Maries opplevelse i intervjusituasjonen. Marie ønsket å få spørsmålene skriftlig, slik at hun kunne få tenke gjennom og svare på dem mer grundig. Jeg sendte spørsmålene til henne.

Andre personen jeg intervjuet var Anne, som også jobbet ved Småbarnsavdeling 1. Dette intervjuet var avtalt og planlagt dagen før. Samtalen og intervjuet opplevdes fra min side som å ha mer flyt enn intervjuet med Marie. Jeg følte meg bedre forberedt etter gårsdagens opplevelser, og gjennomførte en halvtimes intervju med Anne der vi samtalte om musikk og hvordan hun brukte musikk med barna på ulike måter.

Siste intervjuobjekt ble Frida som jobbet på Småbarnsavdeling 2. Intervjuet ble gjort uken etter de to andre intervjuene, på dag to av tre observasjonsdager. Samtalen og intervjuet hadde god flyt. Spørsmål ble stilt og besvart fra litt ulike vinklinger for å se om det kom fram ulike aspekter gjennom dette. Mot slutten av dette intervjuet opplevde jeg at en del svar fra dette og tidligere intervju begynte å gjenta seg.

Jeg hadde et stort ønske om å få en samtale med en fjerde person, Lise. Dette ble ikke mulig på grunn praktiske omstendigheter. Hun er informant i flere av samspillsituasjonene beskrevet i funnkapitlet. Måten hennes musikalske praksis rundt barna syntes å være integrert som del av hennes væremåte i arbeidsdagen vekket min interesse og nysgjerrighet. Lise var fremmedspråklig og hadde begrensede norskkunnskaper, noe som kunne bli utfordrende i en intervjusituasjon. Samtidig var det også begrensninger med tanke på tid og organisering rundt hennes arbeidsoppgaver. Det ble derfor ikke intervju. Jeg har angret på at jeg ikke prøvde hardere på å få dette til.

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene som senere ble transkribert. Intervjuguide ligger som vedlegg 2 til masteren.

4 FUNN

4.1 INNLEDNING

4.1.1 Hva gjorde jeg?

I dette kapitlet presenteres funn gjort i forbindelse med analyse og gjennomgang av data fra mitt feltarbeid. Jeg har gjennom studien ønsket å studere hvordan førspråklige barn blir hørt og sett både som enkeltindivider og som gruppe i barnehagen. Likeså på hvilke måter de inviteres til å medvirke i barnehagehverdagen, og anerkjennes når de kommer med innspill. Som fagperson innen musikkfeltet ønsker jeg spesielt å finne ut mer om hvordan musikalske praksiser på ulike måter kan fungere som en kommunikasjons- og medvirkningskanal for og i møte med de små barna i barnehagen.

Feltarbeid ble gjennomført i Barnehage A som beskrevet i Innledning og under Metodekapitlet. Intervju, samtaler og videoobservasjoner er blitt transkriberte. I funnkapitlet sammenfattes og sammenkobles observasjoner og funn fra de ulike delene og fasene av feltarbeidet.

4.1.2 Hva lurte jeg på?

For å lede musikkaktivitet i barnehage med bruk av musikalske praksiser som er egnede overfor små barn, var min forforståelse i forkant av feltarbeidet at det ville være nødvendig med en grad av musikalsk kompetanse hos den som skulle lede aktiviteten. I utviklingen av prosjektet har spørsmålet om utdannelse eller kompetanse innen musikkfeltet vil gi utslag av at vedkommende i større grad vil ta i bruk musikk med barna på en måte som gir dem gode medvirkningsmuligheter kommet opp. Eller er det en kombinasjon av musikkfaglig kompetanse og personlige egenskaper som blir utslagsgivende i det å klare å romme dette samspillet i dobbelt forstand; å samspille musikalsk og sosialt med barna? Hvilke personlige egenskaper ser ut til å være sentrale hos voksne for å være i et slikt samspill med små barn? Kan man tilrettelegge for samspill og barns medvirkning gjennom musikk, selv om man ikke har noen særlig grad av egen musikk-kompetanse?

Jeg finner det her naturlig å vende tilbake til mine forskningsspørsmål, som er utgangspunkt for feltarbeid, observasjoner og analyse. Mine forskningsspørsmål:

Hva kjennetegner musikalske praksiser som er integrert i barnehagens daglige liv, og innenfor hvilke rammer finner slike praksiser sted med de minste barna?

Hvilken rolle spiller voksne som tilretteleggere for og ledere av slike praksiser?

Hvordan ivaretas førspråklige barns medvirkning og naturlige væremåte i disse praksisene?

I drøftingskapitlet vil jeg avslutningsvis reflektere kort over hva som gjør at noen voksne ser barnas innspill og bidrag i større grad enn andre.

4.1.3 Hva så jeg?

Før en mer detaljert beskrivelse av observasjoner gjort i Barnehage A, vil jeg kort oppsummere helhetsinntrykket av hva jeg så i feltarbeidet:

Jeg så velorganiserte småbarnsavdelinger og variert aktivitet i løpet av den enkelte barnehagedag, og at barn daglig fikk medvirke generelt og i musikkaktivitet.

Jeg så omsorgsfulle voksne med høy grad av bevissthet rundt det å være støttende overfor både kolleger og barn.

Jeg så musikalske praksiser i daglig bruk, og hørte ansatte uttrykke et høyt ønske om å bruke musikk i hverdagen.

Jeg opplevde en del usikkerhet hos ansatte rundt egen musikkkompetanse, og møtte ansatte som uttrykte ønske å lære mer og øke sin kompetanse.

Jeg opplevde variabel forståelse og kunnskap hos ansatte for barns musikalske væremåte.

Jeg fikk overvære mange nydelige samspillsituasjoner mellom barn og voksne.

Jeg så en hverdag preget av travelhet og arbeidspress med tanke på de voksne, og en (ikke uttalt) liten dissonans med tanke på organisering ved avdelingene.

.

Det var flere voksne på Avdeling 1 og 2 som fanget min oppmerksomhet med tanke på deres samspill og musikalske praksis med barna på avdelingene. Jeg kaller dem Marie, Anne, Frida og Lise, og de beskrives i større og mindre grad nedenfor. Lise har fått stor plass i mine observasjoner, da jeg observerte henne i musikalsk og relasjonelt samspill med de yngste barna flere ganger de dagene jeg var på besøk i barnehagen. Spesielt var det flere situasjoner mellom Lise og lille Mille som vekket min interesse. Det var også andre barn involvert i observasjonene, men det er ved flere anledninger Mille som har fått hovedfokus i situasjonene jeg beskriver. Det refereres en del fra intervjuet med Frida, der hun beskriver sitt ønske om å stadig utvikle seg og lære mer om å bruke musikk til glede og fellesskap generelt, og spesifikt sammen med små barn i barnehagen.

4.2 BARNA OG DE VOKSNE

4.2.1 Store og små musikanter

I barnehagen vil det være et variert utvalg av mennesker til enhver tid. Mennesker med ulike personligheter og personlige egenskaper, ulik erfaring og kunnskap og ikke minst ulikheter i alder fra førspråklige barn til godt voksne personer. I teoridelen har jeg gjort rede for noen aspekter ved det menneskelige som danner utgangspunktet for menneskesyn og musikkens syn i denne studien, og som viser at alle mennesker, små og store, har likhetspunkt. Disse er:

- *det musiske menneske* som utgangspunkt for alle mennesker (Bjørkvold)
- det iboende musikalske som gjeldende for alle mennesker (Bjørkvold, Ruud)
- det kroppslige og kroppen som *anker i verden* uansett alder (Merlau-Ponty)
- bevegelse, rytme og melodi som menneskets grunnspråk uansett alder (Bjørkvold)
- estetikk som sansemessig opplevelse og erkjennelse (Austriug og Sørensen)

Med bakgrunn i observasjoner og egen erfaring i arbeid med barn og musikk, er mitt inntrykk at små barn som oftest tar imot musikalske impulser som gis dem, og at de gjerne vil være i et musikalsk samspill med andre. I feltarbeidet har jeg sett voksne som er tilstede for barna og åpne for samspill med dem, og som inviterer til samspill både musikalsk og relasjonelt. Jeg har også sett voksne som syntes være opptatt av kontroll over pågående aktiviteter og som organiserte samlinger på en måte som muliggjorde slik kontroll også i musikkaktivitet.

Med tanke på musikkompetanse og emosjonell tilgjengelighet hos de voksne, er mitt inntrykk at dette er varierende hos voksne i barnehagen. Det å vekke en tildels glemt væremåte, barns musikalske væremåte (Rage Aasvold, 2016, s. 29) hos voksne som virker å ha det Merleau-Ponty beskriver som "huller i erindringen" (Merleau-Ponty, 1994, s. 93), kan se ut til å være sentralt for å øke voksnes kompetanse i å jobbe med barns medvirkning i musikkaktivitet.

4.2.2 Det førspråklige barnets sårbarhet

Det lille barnet er helt avhengig av voksne omsorgspersoner som omgir det. Dette medfører at barnet er avhengig av at de voksne som tar imot og har ansvar for det i barnehagen, har kunnskap om hvordan å komme barnet i møte emosjonelt og kommunikativt, og evner å være i samspill på barnets premisser. Det lille barnet er slik særlig sårbart i møte med barnehagen, og dette perspektivet får derfor sin egen plass i mine observasjoner.

Situasjon 1

Vi er på lekerommet. Det er en voksen og fire jenter i 1-2-årsalderen tilstede. Lille Ronja har sittet på den voksne, Lises, fang, mens de to har småpratet om løst og fast. Lille Mille har gått hvileløst rundt og sagt navnet sitt ut i rommet, og har samtidig observert de to litt fra avstand. Ronja går ut av Lises fang. Mille stiller seg stille foran Lise og viser henne noe lego i en utstrakt hånd. Lise slår blidt ut armene og spør om hun kan få en kos. Mille holder fram legobiten og går nærmere. Hun gir ikke kos, men står der. Lise tøyser og tar Mille i hånda og sier "goddag goddag godddag! Ååååh Mille Mille Mille." Det er Mille med på. Lise spør igjen om å få kos, og nå legger Mille seg inn i armene hennes. Etter dette går Mille rundt i rommet, sier navnet sitt og ler og sier "Oj!" (Fra Videoobservasjon på Avdeling 2).

Situasjon 2

Det nærmer seg utetid ved Småbarnsavdeling 2. Det er tid for påkledning og utelek. De voksne kler på barna i garderoben, de største først og de minste sist. En voksen kler seg selv ferdig og går ut for å være sammen med barna etterhvert som de er klare for å gå ut. På et tidspunkt er 1 voksen alene ute med 11 barn. Jeg er der, men regnes i utgangspunktet ikke med som bemanning. Men jeg kjenner at jeg er der som sikring hvis det skulle vise seg nødvendig.

Jeg ser Lille Mille stå alene ved en av portene som deler barnehagens uteområde inn i de minste og de største barnas uteområde. Mille ser intenst mot den neste porten litt lenger borte, som leder ut av barnehagens område. Jeg følger blikket hennes, og ser en dame, antagelig en av barnehagebarnas mor, komme inn i barnehagens område. Mille følger henne med blikket. Ser at hun går inn i barnehagen, leverer noe, og så kommer ut og forlater barnehagen gjennom samme porten. Mille blir stående lenge og se bort mot porten der kvinnen gikk ut og bort fra barnehagen. Jeg får en følelse av at kanskje Mille selv kom inn denne porten sammen med mor eller far imorges, og at hun venter på at hun skal se en av dem komme inn gjennom porten for å hente henne. Etter en stund kommer en voksen til ut for å være sammen med barna ved Småbarnsavdeling 2. Milles stund alene ved porten avbrytes ved at porten åpnes, og gruppen med barn og voksne beveger seg gjennom porten for å leke i uteområdet nedenfor (Fra videoobservasjon på Avdeling 2).

De to situasjonene over beskriver på ulike måter det førspråklige barnets sårbare situasjon i barnehagen, og nødvendigheten av emosjonelt tilgjengelige voksne. På lekerommet har Lise god oversikt over rommet, gruppen og aktivitetene som foregår. Hun ser Mille som er urolig og tar kontakt med henne. Mille får lov å nærme seg i sitt eget tempo, og ender opp i en nær og fortrolig kontakt med Lise. I overgangssituasjonen mellom inne-og utetid, der en voksen etterhvert er ute alene med elleve barn, har ikke den voksne samme mulighet for oversikt og nærhet til hvert av barna. I denne situasjonen blir Mille stående alene og observere de som kommer og går i barnehagens port. Hun er stille og gir ikke uttrykk for hva hun føler, noe som kanskje gjør at den voksne ikke legger merke til Milles mulige ensomhet der hun står. Situasjonen avbrytes ved at porten åpnes, noe som kan oppfattes mer som en avledning enn som en situasjon der Mille fikk emosjonell støtte til å være i og bearbeide sin opplevelse ved porten.

4.2.3 Voksnes rollevekling og sjonglering med hatter

Barnehagen er som tidligere nevnt en sammensatt og komplisert arena. I feltarbeidet snakket jeg med og observerte voksne som gikk inn og ut av ulike roller i sine jobber ved småbarnsavdelingene 1 og 2. De ansatte forholdt seg kontinuerlig til ulike perspektiv, krav og behov i sitt arbeid, der de skulle gi omsorg og hjelp til en gruppe barn med varierende behov, tilrettelegge for ulike aktiviteter utfra planer og mål, rydde og organisere på avdelingen, lage mat, samarbeide og planlegge sammen med andre voksne og så videre.

Jeg så eksempler på at ulike former for press som de ansatte kom i med tanke på tid, og som kom i veien for å sette barna først. Ett eksempel var Mille alene ved porten (Situasjon 2) der organisering gjorde at den voksne ikke fikk med seg barns behov/tilstand. Min opplevelse var at mange barn og få voksne i kombinasjon med tidspress skapte situasjoner som kan ansees som uheldige for de yngste barna.

Jeg så også eksempler på at voksne la praktiske oppgaver til side for å ivareta barn i situasjoner som var utfordrende for dem. Et eksempel var da Frida trakk seg ut fra frokostservering, og tok seg tid til å trøste og syngte for et barn som var svært trist ved levering om morgenen. Hun overlot da frokostservering til en annen ansatt alene, selv om det tildels gikk utover måltidetets organisering. Frida fortalte meg senere litt om hva som hadde skjedd, og om valget hun gjorde for å ivareta et barn som trengte det: "Ja, for det barnet trengte mye av min tid og min oppmerksomhet og mitt fang, så da må jeg bare la alt ligge" (Intervju med Frida, Avd. 2).

Jeg snakket med voksne som uttrykte at det var utfordrende med alle sidene ved det å være ansatt på en småbarnsavdeling. Anne snakket i intervjusituasjon om å bli avbrutt i samspillsituasjoner, der hun forteller om hvordan hun får startet samspill med et barn hun opplever trenger litt ekstra, men sjelden fullført det slik hun ønsker:

Ja, du blir alltid avbrutt. Du får starta det, men du får aldri avslutta det.... Jeg blir lei meg... Ja, jeg føler jo at jeg ikke gjør jobben min godt nok. Men jeg vett jo at eg gjør det, men... (Intervju med Anne, Avdeling 1).

Det var utfordrende å være observatør og vitne til en slik travel arbeidsarena med så mange sprikende behov, og jeg undret meg flere ganger over hva dette må gjøre med barn og voksne over tid. Og hva gjør det med de voksnes overskudd til å planlegge og ta i bruk musikk i barnehagehverdagen? Flere av de ansatte uttrykte at de i utgangspunktet var usikre på egen musikkompetanse og det å lede musikkaktiviteter for barnehagebarna, så da er det nærliggende å tenke at terskelen for å ta dette i bruk kan bli særlig høy når hverdagen generelt er travel og krevende. Spesielt tenker jeg det kan være krevende å ta i bruk musikalske praksiser og musikalsk materiale som er nytt for den ansatte, at man fort griper til det trygge og kjente av sanger og aktiviteter i en travel og krevende jobbhverdag.

Jeg så voksne som var rammet inn av barnehagens planer, organisering og ulike arbeidsoppgaver, som var rammet inn av tidsaspektet mtp arbeidstid, pauser, alt som skal gjøres og som var rammet inn av de ulike barnas behov og væremåter. Jeg opplevde at de voksne gjorde sitt beste innenfor de gitte rammene.

4.3 MUSIKK OG MEDVIRKNING

4.3.1 I hvilke sammenhenger ble musikk observert?

I løpet av dagene på Avdeling 1 og 2 observerte jeg ulike musikalske praksiser i spill i ulike sammenhenger. Jeg så sang i bruk ved mange anledninger i løpet av barnehagehverdagen, for eksempel ved planlagte formelle og ved uformelle samlinger, men også ved mer spontane møter mellom barn og voksne; for eksempel ved start av måltider, i innelek og utelek, på tur, ved av-og-påkledning, i overgangssituasjoner, ved sovetid, til trøst i vanskelige situasjoner med mere. Jeg opplevde at det i sum var mye sangaktivitet ved begge småbarnsavdelingene de dagene jeg var der, og at sangen hadde ulike funksjoner i ulike praktiske sammenhenger; alt fra å få barna til å rydde til språktrening eller trening av andre ferdigheter. Jeg så også situasjoner der det ble sunget i alt fra lek og glede og til trøst ved gråt, altså som uttrykk og anerkjennelse av emosjoner som var i spill.

4.3.2 Møtepunkt med ulike innslag av musikk og barns medvirkning

De ulike arenaene hvor jeg så musikk i spill var i både formelle og uformelle sammenhenger, ved samlinger på Avdeling 1 og 2 og ved diverse møter mellom barn og voksne. Disse møtepunktene blir beskrevet nærmere senere. Samlingene og aktivitetene hadde ulike fokus, mål og innhold og de ansatte ledet og deltok sammen med barna på ulike måter.

Jeg så flere situasjoner med uformell musikkpraksis i situasjoner 1:1 eller 1:2 (voksen:barn), der musikkaktiviteten og kontakten mellom voksne og barn ble initiert av begge parter, og barna i større grad hadde mulighet til regulering og kontroll over hva de ønsket å være med på.

Jeg så også en samlingsstund med hovedfokus på bevegelsessanger, der barna fikk medvirke gjennom sang, kommentarer, gester, lyder og bevegelser. I denne samlingen fikk barna utfolde seg med utgangspunkt i egne forutsetninger, og med liten grad av voksenstyring av aktiviteten. Jeg så flere formelle samlinger med entydige rammer og forventninger til hva barna skulle gjøre. Disse samlingene hadde tydelig ledelse og tema, og begrensninger for hva barna fikk gjøre eller bidra med.

En tankekors for meg som observatør, var at de formelle samlingene i stor grad var verbalspråkling orientert. De yngste barna ved avdelingen hadde et begrenset talespråk, og lite mulighet til å ytre seg og bidra verbalt via sang eller tale i samlingene. De større barna var ivrige og kjappe med å svare på spørsmål og kommentere, og hadde slik fortrinn med tanke på muligheter for å medvirke og bidra fordi de kommuniserte via verbalspråk. De yngste barna ble i større grad sittende stille og følge med på kommunikasjonen som pågikk mellom lederen og de eldre barna. Jeg observerte små barn som søkte blikkontakt, laget lyder og gester, men i variabel grad kom gjennom med sin kommunikasjon i gruppen. Spørsmål jeg stilte meg var i hvilken grad de ulike rammene og musikalske aktivitetene inviterte til barns medvirkning, og hvilken rolle den voksne inntok overfor barna spilte inn på samspillet og barnas medvirkning.

4.3.3 Samlinger

Dette med å ha daglige samlinger med ulike tema er vanlig i norske barnehager. I slike samlinger er det ofte fortelling, sang og musikkaktivitet og gis derfor litt ekstra fokus i studien. Samlingene kan ha et formelt eller uformelt preg, og er gjerne lagt i forkant av lunsj. Barna på avdelingen er samlet på et sted sammen med en til to voksne mens en annen voksen forbereder lunsj. Jeg ønsket å overvære slike samlinger med tanke på å observere etter musikalske praksiser og barns eventuelle medvirkning i møte med disse.

Ved formelle samlinger observerte jeg flere ganger at barna ble samlet langsmed en vegg, sittende på rekke. Den voksne som skulle lede samlingen satt foran dem, og de andre voksne som jobbet ved avdelingen satt sammen med barna langsmed veggen. Barn og andre voksne som var tilstede kunne slik se den voksne som ledet samlingen, og ha blikkontakt med vedkommende. Barn som hadde behov for et fang eller voksenkontakt henvendte seg for det meste til de voksne som satt langs veggen sammen med dem.

Min opplevelse var at organiseringen gav den som ledet samlingen oversikt og ro til å fortelle og gjøre det som var planlagt, men det gav også en stor grad av kontroll (en styrende voksenrolle). En slik kontroll kan gi god mulighet til å få formidlet det lederen hadde på hjerte, men det kan også gi barna begrenset mulighet til å medvirke og bidra i samlingen. Å sitte på rekke begrenset også gruppens mulighet til å ha blikkontakt med hverandre, og den fellesskapsopplevelsen dette kan gi.

Med utgangspunkt i egne erfaringer har jeg tanker om hvordan man kan organisere samlingsstunder med små barn. Å samles på ring med mulighet for blikkontakt, kan for eksempel være en stor fordel. Jeg har ofte opplevd at små barn, gjerne de litt stille og observerende, søker blikkontakt med lederen av samlingen. Denne blikkontakten oppleves som en henvendelse og en kommunikasjon der det lille barnet spør om noe, og kan være avgjørende for om det lille barnet blir anerkjent og gis mulighet til å medvirke. Sittende på ring har barnet også større mulighet til å se de andre barnas reaksjoner og handlinger, og speile seg i disse. Gjennom kroppsspråk og mimikk kan den voksne vise at vedkommende ser og anerkjenner barnets nærvær, og gjennom dette gi barnet mulighet for å komme med bidrag eller innspill på sin måte dersom det blir naturlig. Slik aktivitet fordrer at man tilrettelegger for samlinger og samværsformer som legger opp til mer nonverbal kommunikasjon og aktivitet. Ulike musikalske praksiser representerer en stor mulighet i denne sammenheng. Gjennom musikkaktivitet som er kroppslig orientert kan også de minste barna bidra og komme med sine innspill, uavhengig av om de har verbalspråk på plass eller ikke.

4.4 MUSIKK OG VOKSENROLLER

4.4.1 Musikalske praksiser og voksenroller

I teoridelen har jeg beskrevet ulike sider ved voksenrollen i hovedsak basert på Vangsnes og Vists forskning. Vangsnes og Økland beskriver voksenrollen i barnehagen som *den støttende voksne, den styrende voksne og den tilbaketrente voksne* (2018). Vist refererer til slike roller ut fra et musikalsk ståsted, der hun beskriver og kategoriserer voksenrollen i barnehagen som *Omsorgsgiveren, Den musikalske lederen, Akkompagnatøren og Samspilleren* (Vist, 2015, s. 100). Nedenfor blir ulike musikalske praksiser og samspillsituasjoner beskrevet, med forsøk på å beskrive den voksnes rolle og kvaliteter i de ulike situasjonene.

4.4.2 Omsorgsgiveren og den støttende voksne som musikalsk akkompagnatør

Den nære sammenhengen mellom det musikalske og det personlige så jeg tydelig da jeg fattet interesse for en dame som jobber på Småbarnsvdeling 2. Jeg kaller henne Lise. Jeg observerte henne flere ganger spillende på tromme, mens hun sang for barna. Hun var den eneste jeg så bruke musikkinstrument sammen med barna, de dagene jeg var der. Hun var i praksisjobb i barnehagen i forbindelse med norskopplæring. Jeg fikk ikke anledning til å intervjuer henne på grunn av måten hennes jobb var organisert på, og også på grunn av usikkerhet med tanke på språk. Fra videoobservasjoner, senere er blitt transkribert, hentes følgende observasjoner og refleksjoner:

Hun har afrikansk bakgrunn, nå bosatt i Norge. Hennes norskkunnskaper er begrenset, men hun lar seg ikke begrense av dette i sin bruk av norske barnesanger sammen med barna på avdelingen. Hun er rolig og trygg i sitt samvær med dem, og er tilstede og tilgjengelig for barna både med tanke på å tilby et fang og å tilby emosjonell støtte. Hun toner seg inn til de ulike barna på en elegant og naturlig måte, alt etter deres væremåte og behov. Hun byr på seg selv og synger, tøyser og dikter på kjente melodilinjer i frilek med barna, ved matlaging, ved måltider og i alle mulige situasjoner i barnehagehverdagen. Barnesangene blir ikke alltid sunget korrekt, men det ser ikke ut til å bekymre hverken Lise eller barna. Barna virker å være avslappet i hennes nærvær, og framstår som trygge. Mitt inntrykk er at barna opplever seg sett i samværet med henne. Lise er blid og ser også ut til å ha det fint mens hun er sammen med barna. Hun bruker mye tromme mens hun er sammen med barna i frilek, og sitter rolig og trommer og småsynger mens barna leker. Barna kommer til henne når de har lyst, blir med og trommer, foreslår sanger, danser og lignende. Det hele virker naturlig og som en integrert del av Lises væremåte og praksis. Trommingen og sangen hennes blir som en organisk del av dagen og aktiviteten, og barna ser ut til å trives sammen med henne og denne musikkpraksisen (Videoobservasjoner på Avd 2, januar 2017).

Lises musikalske kompetanse med tanke på å kunne spille tromme var viktig for den observerte aktiviteten. Men kanskje like sentralt var praksisen med å kommunisere og improvisere gjennom sang og bevegelse sammen med barna i frileken. Evnen til å kunne kombinere sin musikalske kompetanse med det å være emosjonelt tilgjengelig for barna, som omsorgsgiver, støttende voksen og musikalsk akkompagnatør. Jeg opplevde at jeg her var vitne til hvordan *et levende blick* (Abrahamsen 2010) kan fungere i samvær med små barn.

4.4.3 Den musikalske lederen og akkompagnatøren som støttende voksen

Jeg fikk overvære en samling med en løs og uformell form for organisering, der bevegelsessanger og barnas egen utfoldelse var i fokus. Barna fikk stå eller sitte alt ettersom de hadde lyst, og mulighet for å bevege seg, danse og hoppe med mere. Samlingen ble ledet av Marie på Småbarnsavdeling 1, og barna fikk bidra i aktiviteten gjennom å komme med verbale eller nonverbale forslag til aktivitet som Marie tok med inn i fellesaktiviteten og slik tilrettela for medvirkning og samspill. Her observerte jeg flere av de minste barna, 1-1,5 år, ta initiativ til å medvirke. Marie sang flere bevegelsessanger, for eksempel "Alle barna...." der man kan legge inn hva man vil av aktivitet i sangen, alt etter som hva som passer. De minste barna på avdelingen tok initiativ og medvirket gjennom å klappe, rugge, snurre, hoppe, danse og lignende. Barna fikk påvirke musikkaktiviteten ved å utfolde seg gjennom kropp og stemme, og Marie tok som *Akkompagnatør* og *Støttende voksen* imot innspill fra de små barna blant annet gjennom bevegelser, og spilte videre på dem. Hun sang fortløpende om bevegelsene barna tok initiativ til. Barna ble i liten grad begrenset av de voksne, og var aktive, ivrige, smilte og lo mens musikkleken pågikk.

Ved spørsmål fra meg om hun planlegger for at barna skal få medvirke i en sangsamling, og om hennes tanker rundt bruk av bevegelsessanger, svarte hun:

Ja, det har jeg gjort noen ganger, men det er mest sånn hvis noen barn er nye og skal få være med og velge, eh... men mest så er jeg veldig glad i bevegelsessanger.... og så føler jeg at ting... at de blir ikke så urolige i kroppen, ofte så blir det sånn atte nå må du sitte og det er så kjedelig for de. Det kommer litt an på hvilke sanger vi har, da, men hvis vi har feks " Alle barna klapper", så er det sånn Hva vil dere gjøre nå? Og så får de være med og bestemme hva vi skal gjøre. Hvis det er med de aller minste, så sier jeg atte, nå skal alle gjøre som Yngstemann, og så hvis han krabber så leker vi og så sier jeg at Se, Yngstemann er en hund, eller... (Fra intervju med Marie, januar 2017).

Jeg opplevde at denne praksisen gav rom for de små barna til å uttrykke seg og ta initiativ, og at åpenhet og emosjonell tilgjengelighet hos Marie gjorde at barnas verbale og nonverbale initiativ ble sett og anerkjent i samspill og musikkaktivitet.

4.4.4 Den musikalske lederen som styrende voksen

I en annen samling satt barna i en garderobe. Denne samlingen hadde en tydelig formell ramme med et verbalspråklig fokus og ledelse preget av at den voksne fortalte om et tema, stilte spørsmål og fikk svar. Lederen drog igang sanger med klar regi og faste bevegelser som for eksempel "Hei, hello, bon jour". Det var lederen som hadde kontroll og styring på samlingen og aktiviteten som pågikk, som en tydelig *Styrende voksen*. Ved et par anledninger spurte hun barna etter sangforslag, og tok imot forslag om å synge blant annet "Hjulene på bussen". Flere av de minste barna tok initiativ til å gå ut på gulvet og bevege seg mens de sang, men fikk hjelp til å sette seg ned igjen. De yngste barna satt mye stille i benkene, de observerte og var med på bevegelser til noen bevegelsessanger de kjente, som for eksempel "Lille Petter edderkopp". Tre-fire barn som satt på benken et stykke unna lederen dinglet etterhvert ivrig med beina der de satt. Da disse barna etterhvert ble litt voldsomme i bevegelser og stemmebruk fikk de beskjed om å dempe seg eller slutte med dette.

Lederen syntes å følge planen som var lagt for samlingen, og tok i begrenset grad imot innspill fra barna. Dette gav meg en opplevelse av lederen som noe *tilbaketrukket* eller fraværende fra gruppen samtidig som hun var styrende, med tanke på manglende nærvær og emosjonell tilgjengelighet overfor barna.

4.4.5 En styrende og støttende voksen med innslag av musikalsk leder

En tredje samling ble ledet av Anne, og hadde et lettere formelt preg. Samlingen opplevdes som en mellomting av de to tidligere beskrevne samlingene, der Anne opplevdes som både en *styrende og en støttende voksen*. Barna satt på gulvet langsmed veggen inne på lekerommet, og Anne satt foran dem slik at alle kunne se. De andre voksne på avdelingen satte seg litt spredd ut mellom barna, og hadde barn på fanget, var *støttende voksne* både med tanke på å hjelpe barna med å holde fokus på fortellingen og overfor Anne som ledet samlingen. Samlingen syntes å være godt forberedt. Anne fortalte eventyr og hadde med seg en eske med dyrefigurer og sangkort som inviterte barna til å komme med sangforslag. Det ble sunget sanger om de ulike dyrene eventyret handlet med Anne som *musikalsk leder*.

Anne stilte barnegruppen mange spørsmål, noe som gav fokus på det verbalspråklige. Barn med verbalspråket på plass fikk slik mulighet til å medvirke gjennom å svare på spørsmål og synge, mens de yngste barna med begrenset verbalspråk kunne delta i mindre grad.

Innimellom sang de sanger med arm-og håndbevegelser til, og et par sanger som inviterte til å reise seg opp og bevege seg. Her kunne alle barna delta og være aktive. Jeg opplevde likevel at det verbalspråklige fikk stort fokus i samlingen, og at det var som en barriere for at de minste barna kunne medvirke i særlig grad.

Jeg så at barna naturlig ville ha kontakt med hverandre og med de voksne tilstede, og hadde en del samtaler gående parallelt med samlingen. I disse samtalene hørte og så jeg de små barna ytre seg rundt emnet som ble tatt opp i samlingen. Anne tok i større og mindre grad fatt i innspillene. Hun kommuniserte fortløpende med gruppen ved å vise bilder, fortalte, sang sammen med barna og spurte dem spørsmål. Ett av de yngste barna, som var ganske ny i barnehagen, gjorde som han selv ville. Han gikk rundt og kikket, gikk bort til lederen av samlingen og kikket i kurven hennes. Han fikk lov til å kikke og ta på ting og låne dem. Dette ble ikke kommentert av noen. Slik drev han med sin egen aktivitet parallelt med at samlingen pågikk.

I intervju fortalte Anne at hun er bevisst på hvilke innspill hun tar imot fra barna under samling. Når barna svarer på spørsmål, tar hun som hovedregel tak i svarene som kobler direkte opp mot det hun har som emne:

Hvis det noe som handler om det vi holder på med, så synes jeg det er kjekt at vi får litt tilbake hva de liker og mener, så lenge det ikke blir tull... For ofte så kan det bli litt tull, da. Sånn "blæh blæh blæh", da. Men så lenge det er noe som omhandler det vi holder på med, så synes jeg det er veldig bra, for da er de med på det, de skjønner hva vi holder på med. Jeg vil jo anerkjenne alle på en måte, det gjør jeg jo, men si at en begynner å si at den er blå den og sånn, og så begynner en bare å tulle. så kan jeg si at jeg skjønner at du syns at det ikke var så veldig gøy, men akkurat nå så skal vi lese denne boka (Intervju med Anne, Avdeling 1).

En friere form for musikkaktivitet la hun til en mer uformell samling senere på dagen, dersom det ble tid og rom til det. Hun virket til å skille tydelig på hvor barna fikk lov å medvirke, og hvor de fikk mer begrenset mulighet til dette.

4.4.6 Å være sammen - omsorgsgiveren og den musikalske samspilleren

Situasjon 3

Det er morgen, og vi er på kjøkkenet ved Småbarnsavdeling 2. Lise jobber på kjøkkenet. Tre små barn sitter i hver sin barnestol. Lise holder samtalen gående med dem mens hun lager mat. Når lille Mille hvisker til henne, hvisker hun tilbake. Etterhvert hvisker alle fire. Et annet barn sier lavt Bake bake bake... Lise fanger opp initiativet og synger Bake bake kake til mamma kommer... mens barna gjør bevegelser. Lise fortsetter matlagingen mens hun synger, og de små får prøvesmake på frokosten mens Lise synger og småpludrer med dem. Flere barn kommer, også en ansatt til. Lise fortsetter å lage frokost mens barna ser på. Hun smiler og småsnakker med barna mens hun jobber. Hun synger God morgen alle sammen med store bevegelser. Mille ser på og smiler, sammen med de andre fire barna.

Et av barna klager litt. Et eldre sjette barn går litt rundt inne på avdelingen. Lise synger Hvilken dag er det idag? og det blir stor jubel når de kommer til onsdag. Videre synges Lille Petter edderkopp med store bevegelser. Mille sitter i stolen og smiler og gjør store bevegelser. De vender tilbake til Bake bake kake... Barna kjøres i stolene til sine plasser ved bordet. De voksne lager billyder mens de flytter barna, mens barna smiler og ser ut til å kose seg (Videoobservasjon, Avd 2, januar 2017).

Observasjonen over framstod som en hyggelig stund på kjøkkenet med småprat og matsmaking og sang, samtidig som barn ankom barnehagen om morgenen. Lise var oppmerksomt tilstede med barna, samtidig som hun laget mat og gjorde nødvendige forberedelser til frokosten. De små ble hørt og sett, selv om de ikke snakket like mye som større barn. I likhet med de andre barna så Mille veldig fornøyd ut. Hun var aktivt med i kommunikasjonen som pågikk med smil, lyder og bevegelser.

Lise virket til å ha et spesielt blikk for de minste og litt stille barna. Hva slags kvaliteter hadde hun med seg, som var annerledes enn de andre voksnes? Hun hadde en annen kulturell bakgrunn enn norsk. Hun virket trygg på å danse, bevege seg og synge sammen med barna. Hun så ut til å kose seg sammen med barna samtidig som nødvendige arbeidsoppgaver ble gjort. Hun gjorde små situasjoner artige og spennende, og overganger lekne. De små barna så ut til å kose seg og slappe av i hennes nærvær. Samtidig fikk Lise gjort det hun skulle, var effektiv og fulgte avdelingens tidsskjema. Hun så ut til å gjøre dette uten å bli stresset eller travel. Hun opplevdes som nærværende i situasjonen.

Lise var ikke så stødig i norsk, men sang norske sanger uten å synes redd for å synge feil. Hun hadde et tydelig kroppsspråk med bruk av mimikk, gester og bevegelser, og tar dette aktivt i bruk sammen med de små barna. Barna responderte på hennes kommunikasjon, og de så ut til å forstå hverandre godt. Var Lise bevisst eller ubevisst mer vår for det non-verbale i kommunikasjon på grunn av sine norsk-språklige begrensninger? Eller var dette hennes naturlige væremåte uansett hvor hun var og hvem hun var sammen med? Hennes væremåte overfor barna så ut til å falle helt naturlig, og være en integrert del av hennes praksis i jobben og i samvær med barn, ikke en tillært væremåte.

4.4.7 Musikk som meningsskapende og deltakende kommunikasjon

Biesta og Deweys forståelse av hva kommunikasjon er og hvordan den kan fungere (Biesta, 2014, s. 50), kan samstemme med min opplevelse av flere episoder jeg så i feltarbeidet. Her så jeg voksne respondere på barnas innspill med utgangspunkt i hvordan de oppfattet meningen bak barnas initiativ. Barna gjorde erfaringer via de voksnes respons på utspillet, for hvordan slike innspill eller initiativ oppfattes og tas imot av omgivelsene. Barn vil slik fra tidlig alder av være i en prosess der de lærer om samspill ved å speile seg i omgivelsene og responsen de får (Nordanger og Braarud, 2017, s. 153).

Det samstemmer også med funn gjort i intervju med ansatte i barnehagen. Feks Marie som snakker om hvordan hun tror at egne og andre voksnes erfaringer rundt det å bli sett og anerkjent vil speiles inn i hvordan man selv ser og anerkjenner mennesker rundt seg. Hun snakket om at man gjennom egen erfaring kan vite hvor godt det er å bli sett av andre. På spørsmål om hva hun tror opplevelser av ikke å bli sett gjør med oss, svarer hun: "Nei, da vet du jo hvor vondt det er da, og da har du ikke lyst å føre det videre.... Ja, eller omvendt. At hvis du har blitt sett mye, så vet du hvor viktig det faktisk er (Intervju med Marie, Avdeling 1).

I denne sammenheng kan dette være hvordan voksne ser og anerkjenner små barns medvirkning i kommunikasjon rundt bruk av ulike musikalske praksiser, og responderer som konsekvens av den meningen man oppfatter at de små barna gir uttrykk for i aktiviteten.

Anne fortalte i intervju at de hadde en boks med et utvalg av sanger/sangkort på hver av avdelingene, og at boksen inneholdt sanger av ulikt repertoar. Dette kunne være sanger som foreldre hadde tipset om at deres barn var ekstra glad i, og som kunne være trygghetsskapende og meningsskapende når de små barna begynte i barnehagen. Anne fortalte videre at de som regel velger å synge bevegelsessanger, sittende eller stående "(...) alt etter hvordan vi ser ungene, hvordan de har det". Hun sier de velger bevegelsessanger "(...) for at barna skal få lov til å være med på det. De minste har ikke alltid språket og de kan ikke sangene, men de ser hva vi gjør. De kan ta opp ei hånd, klappe..." (Fra intervju med Anne, januar 2017).

Videre fortelalte Anne at også de minste tar initiativ selv:

Bare det at de selv på en måte synger da, at de tar initiativ til det, og at når vi har samlinger eller når de synger utenom, at de er med på det selv enten med at de synger eller med bevegelser, med øyekontakt, kropp eller stemme da (Fra intervju med Anne, januar, 2017).

Foreldrenes tips om sanger barna liker, og tilrettelegging for bevegelsessanger der de minste gis anledning til å bidra gjennom bevegelse, klapping og lignende, er eksempler på meningsskapende og deltakende kommunikasjon i musikkaktivitet. Når de små barna føler seg trygge kan det være lettere å gå inn i samspillsituasjoner der barna vil være i deltakende kommunikasjon med omgivelsene.

Jeg fikk være tilstede i nok en frilekestund, der Lise på Avd 2 hentet en tromme, satte seg på gulvet og sang og trommet mens 4-5 små barn lekte. Lise var rolig tilstede, og respekterte barna som holdt på med sitt eget i ulike lekeaktiviteter. Barna tok kontakt og initiativ med Lise etter tur når de selv ønsket det, og fikk en sang eller tre av henne alt etter ønsker og behov. Lise krevde ikke oppmerksomhet fra barna, men var der når barna oppsøkte henne. Lise framstod som en person med evne til å ha fokus på *her og nå*, mens hun sang og trommet for seg selv eller med barna når det ble naturlig.

Jeg opplevde henne som emosjonelt åpen og tilgjengelig i sin væremåte, noe som så ut til å fungere svært godt overfor de minste barna på Avdeling 2. Mille, som jeg ved flere anledninger observerte vandrende rundt alene på leting etter ett eller annet, så ut til å finne ro og glede i samvær med Lise. Evnen til å tone seg inn og til å spille på Milles interesser og form for humor, så ut til å være sentralt for det gode samværet i denne musikkstunden.

Jeg observerte at Lise hadde ro til å våge å ha fokus på bare ett barn om gangen over lengre tid, mens hun sang og trommet. Hun var den eneste jeg observerte ha fokus på bare ett barn over tid selv om hun passet på flere barn samtidig. Hun virket trygg og rolig i sitt fokus, flakket ikke med blikket for å sjekke hva de andre barna holdt på med, men så ut til å være sammen med bare det ene barnet akkurat der og da. Det var 3-4 andre barn i rommet som var i aktiv frilek samtidig som dette pågikk, og det virket som Lise klarte å ha fokus på den ene samtidig som hun merket at det stod greit til med de andre barna i rommet. Denne evnen til å gi ett barn opplevelsen av å være sentrum for oppmerksomheten hennes, tror jeg ga dette ene barnet en opplevelse av å bli sett og anerkjent på en helt annen måte enn om det fikk oppmerksomhet som en av flere i en gruppe. De andre voksne gav i mine observasjoner i stor grad mest fokus til barna som gruppe ved frilek og i samlinger, og henvendte seg mer til ett og ett barn ved spesielle hendelser som for eksempel behov for trøst, konflikter eller lignende.

Måten Lise rammet den lille gruppen med småbarn inn med sin tilstedeværelse; ved å tilby et fang og en sang, hvordan hun så Mille som ofte var litt urolig og hentet henne inn med små sangstrofer, kommentarer og oppmuntringer, er for meg eksempler på emosjonell tilgjengelighet og støtte. Det var tydelig hvordan barna slappet av og koste seg, smilte, lekte og virket trygge. Barna gikk inn og ut av sangen og musikkleken alt ettersom de ønsket det selv. Lise satt på gulvet og var rolig, nærværende og tilstede sammen med de små barna. De fikk rom til å leke selv og utfolde seg på egne premisser, samtidig som de ble sett, anerkjent og tilbydd støtte og fokus når og hvis de trengte det.

Det er viktig at barnets behov for emosjonell støtte anerkjennes i en hverdag uten foreldrene i barnehagen. Forskning viser at stress hos små barn over tid kan være skadelig for barnas hjerneutvikling og utvikling (Nordanger & Braarud, 2017, s. 67). Ulike stressdempende praksiser, for eksempel bevisst bruk av musikk og ulike musikkaktiviteter, kan dempe stress og være avgjørende for barnets helse og sunne utvikling (Chanda & Levitin, 2013).

Barnehagepersonalet kan gjennom musikkaktivitet tilrettelegge for arenaer der man tar seg tid til å se og anerkjenne det enkelte barn. Kompetanseheving av voksne i bruk av ulike musikkpraksiser kan også bidra til å øke voksnes sensitivitet og våkenhet for små barns innspill, og slik bidra til at barna opplever seg hørt og sett når de uttrykker sine tanker og opplevelser gjennom kropp og handling.

4.4.8 Musikk til glede - en verdi i seg selv

Frida uttrykte et klart ønske om å lære mer om musikk, om i stadig større grad å ta i bruk ulike musikalske praksiser sammen med barna. I intervju viste hun at hun var bevisst sitt eget forhold til musikk, ikke som sanger eller musiker, men som lytter og glad i musikk. Hun uttrykte også at hun mener det er viktig å kunne ta i bruk musikk på ulike måter sammen med barna i barnehagen. I intervju med meg sier Frida:

Så prøver jeg liksom hele tiden å lære, ønsker å prøve litt nye ting, bruke musikk mer og mer og mer, og liksom eksperimentere, og finne ut hva som kan fungere med de små, og....ikke sant. Så jeg er fortsatt der at jeg liker å eksperimentere (Intervju med Frida, Avd. 2).

Fridas ønske om å lære mer om musikkaktivitet med barn opplever jeg som viktig. Med tanke på at flere ansatte uttrykte usikkerhet rundt egen musikkkompetanse, kan hennes åpenhet, lærevillighet og mot til å eksperimentere og prøve nye ting ansees som en sentral kvalitet. Hun ønsket å kunne bruke musikk sammen med førspråklige barn i barnehagen i ulike sammenhenger, og det medførte et ønske om å videreutvikle seg og å være nysgjerrig på hvilke musikkpraksiser som fungerer med de små.

Frida nevner også et ønske om å ha mer tid til å musisere sammen med sine kolleger i barnehagen. Da jeg spurte henne hvorfor hun ønsket seg dette, snakket hun om hvor viktig musikken er i samværet og kommunikasjonen med de førspråklige barna, og at hun mener musikk kan tilføre mye av de samme viktige kvalitetene til voksenfellesskapet i barnehagen.

Egentlig så burde vi brukt fritiden på å synge i kor og ja, spilt og "jamma" sammen, jo, det skulle jeg ønske, for det, jeg skulle ønske jeg hadde mer tid sammen med de voksne. At vi kunne liksom samkjøres bedre. Det hadde gitt akkurat det samme som med barn; fellesskap, samhörighet, glede, vi blir knyttet mer sammen, eh...så ja og hvis vi har felles verdier også, ja, så er det kjempeviktig (Sitat fra intervju med Frida, januar 2017).

Bruk av musikk i 1:1-situasjon stod for meg fram som en sentral praksis med de minste barna i barnehagen. I disse situasjonene framstod det enkelte barnet, også de mer tilbaketrukne, som påkoblet musikkaktiviteten og voksenkontakten, og kunne respondere og komme med innspill i sitt tempo og på sin måte uten å bli forbigått av andre. I intervju beskrev Frida sin opplevelse av barnas glede over den nære kontakten som oppstår i sang og musikkaktivitet 1:1. Ved spørsmål om Frida planla slike musikk møter med barna, eller om det bare skjedde i øyeblikket svarte hun:

Eh...begge deler. Vi tenker at denne kontakten mellom barn og voksen er kjempeviktig, for eh ja den nærkontakten, tilhörigheten, anerkjennelsen, det å se barnet, og at det kan skape mye glede mellom voksen og barn. Eh...men det skal ikke være påtvunget, og det er det jeg mener, det skjer når det føles rett. Og så er det noen som er mer mottagelige for det enn andre. Men jeg er egentlig mer positivt overrasket over det. At ALLE ungene setter pris på det når vi synger for dem, og gjerne også når jeg ser et barn som elsker å klatre og hoppe og herje og gjerne vil snakke om brannbiler. Med en gang når barnet får mulighet til å få et fang og en sang og litt ro; barnet elsker det! Setter stor pris på det. ... Og jeg tenker at for de minste er sang viktigere enn språk. Altså, da tenker jeg for kommunikasjonen og...sangen. For det er det første de lærer, og så kommer språket i etterkant.

Det gir en sånn felles samhörighet, og hvis det er en sang alle barna kan, så slenger de seg på og de blir med på bevegelsene og de hermer etter hverandre, etterlikner hverandre eh ja, og prøver ut liksom, og ja som jeg sa tidligere med at de kan være med og gi og skape gode vennskapsbånd med barna (Intervju med Frida, Avd 2).

Videre snakket vi om hva hun tenker at musikk i barnehagen kan være. Hun svarte:

Altså. Jeg har lyst å bli bedre og flinkere og lyst å få masse. Og så sånn per idag, så brukes det gjerne helst i forbindelse med feks sånn spisetid, samlinger, eh... gjerne også i frilek når vi er inne på et rom, eller når vi er på tur. Altså at vi synger når vi går, eller sånne ting. Men jeg har altså lyst å bruke det mer. Jeg kunne tenkt meg å bruke det i overgangssituasjoner, og så bruker vi det på stallebordet. Men igjen, der kunne vi brukt det mer. Men det er på en måte storeslem, som er tiden. Altså ved stallebordet kunne jeg i allefall tenkt meg å fått 2-3 regler eller sanger, men det er liksom så travelt mange ganger at vi får det liksom ikke til, men vi må gi oss tid, da (Intervju med Frida, Avd 2).

Frida framstod som reflektert og med klare tanker om hvordan hun ønsket å utøve sin musikkpraksis med barna. Med utgangspunkt i observasjoner opplevde jeg at barnehagens rammer med tanke på organisering og voksentetthet virket tildels begrensende på henne og hennes kolleger for hvordan de utøvde musikk sammen med barna. Større voksentetthet i kombinasjon med voksnes kompetanse og entusiasme rundt musikkaktivitet med barna tror jeg kunne bidratt til at Barnehage A i enda større grad kunne fått oppfylt sine ønsker om å være en barnehage der musikk i stor grad er del av barnehagens naturlige liv og daglige drift.

4.5 ORGANISERING OG RAMMEVILKÅR

4.5.1 Alt vi vil, bør, skal og må

Det er mye barnehagen som helhet skal ivareta i sin drift. Og det er mange faktorer som spiller inn på hva som er mulig å få til og gjennomføre i barnehagens hverdagsliv. Noen av disse er:

- Rammeplan og lovverk
- Barnehagens planer og organisering

- Barnehagens økonomi
- Barnehagens utforming og de fysiske forholdene
- Ansattes arbeidstid, arbeidsvilkår og kompetanse
- Barnas omsorgsbehov - fysisk og psykisk
- Barnehagens dagsrytme og samlingsstunder

Alle faktorene nevnt over vil på ulike måter påvirke de ansatte og deres arbeidssituasjon, og dette vil igjen påvirke barnas hverdag i barnehagen.

Barnehagenes utfordringer i forhold til organisering og voksentetthet er kommet i et særskilt søkelys våren 2018. Barnehageansatte over hele landet stod fram offentlig med fortellinger fra hverdagen i barnehager, der de opplevde å være for få ansatte tilstede i forhold til antall barn som skulle ivaretas. De beskrev hendelser og situasjoner som kan ansees for å være uønskede eller uheldige for barn i barnehagen. Denne aksjonen belyste og forsterket inntrykket fra feltarbeidet med flere situasjoner der det var få voksne og mange barn tilstede, og at slike situasjoner kan være til hinder for små barns medvirkning ganske enkelt fordi situasjonen er travel og krevende for både barn og voksne. Og det forsterket min undring over hva travelhet og lav voksentetthet daglig og over tid gjør med voksnes overskudd til å være kreative med barna blant annet gjennom musikkutfoldelse.

Barnehage A har et uttalt ønske fra både barnehagens ledelse og øvrige personale om å bruke musikk aktivt i hverdagen. Musikk omtales som viktig i barnehagens liv, både for barn og voksne. Barnehagen har som helhet en bevisst praksis i forhold til å bruke sang og musikk som trygghetsskapende overfor de minste barna, ved tilvenning og i de første månedene som ny i barnehagen.

Jeg møtte voksne som uttrykte usikkerhet rundt egen musikkkompetanse. Og ved observasjon av musikkaktivitet så jeg variabel bevissthet og forståelse for barnas naturlige musikalske væremåte og valg av musikalske praksiser. Det opplevdes å være et språk mellom det de ansatte uttrykte om musikk og om viktigheten av musikk med barna i barnehagen, og hvordan dette ble satt ut i praksis. Jeg fikk opplevelse av at det i stor grad var et generelt fokus på musikk som viktig, og kanskje mindre bevissthet rundt hvordan dette ble satt ut i praksis.

Altså hvilke musikalske praksiser som ble brukt i hvilke sammenhenger, og hva slags effekt de ulike praksisene kunne ha på barnegruppen, musikkfellesskapet og barnas mulighet for medvirkning. Et solid unntak her var barnehagens klare planer og bevisste bruk av musikk som trygghetsskapende ved tilvenning i barnehagen.

4.5.2 Storeslem - tiden

I det velsmurte barnehagemaskineriet var det en spesiell rammefaktor som pekte seg ut som avgjørende for hvordan dagene utspilte seg, og kanskje også for de voksnes overskudd til å ta i bruk sin lekenhet og musikalitet i samspill med barna. Denne faktoren var travelheten. Flere voksne nevnte travelhet og eller mangel på tid som en faktor som skapte stress og manglende overskudd til å gå inn i samspillsituasjoner med de minste barna. Frida kom med et hjertesukk ved spørsmål om organisering og hva som kunne være til hinder for voksnes nærvær og emosjonelle tilgjengelighet overfor barna, for barns medvirkning og bruk av musikalske praksiser i barnehagehverdagen. Hun sa: "Og så har vi jo storeslem - tiden. Men så må vi jo bare ta oss den tiden, da" (fra intervju med Frida 2, januar 2017). Hun la til at hun ved behov valgte å ikke følge dagsrytme og planlagte rutiner for å kunne ivareta et barn som trengte ekstra oppmerksomhet eller trøst. Det kan framstå som avgjørende at det gis rom for at voksne i barnehagen kan vurdere og prioritere hva som er viktigst i en presset situasjon, med mulighet for å legge praktiske ting til side og se det enkelte barns behov.

Anne fortalte om sin opplevelse av at tidspresset i arbeidsdagen blokkerer for god kommunikasjon og barns medvirkning:

Tid. Tid blokkerer.... At vi skal ha tid til å se alle ungene. At vi skal få tid til å se alle, forstå hva det er de på en måte vil, hva de vil si formidle til oss da.... At det er alltid noe som skal gjøres.

Skifte bleier, spising, det skal ditten, det skal datten, en unge gråter, noen som begynner å slåss, at du ikke får tid til å sette deg ned og...altså noen ganger får du jo det, men jeg skulle ønske vi fikk mer av det, at vi fikk det til hver dag, at vi fikk sånn ro og stillhet, små grupper..... du blir alltid avbrutt. Du får startet det, men du får aldri avsluttet det... Spesielt med de ungene som trenger det mest (Intervju med Anne, Avd.1).

Anne var åpen på at det opplevdes krevende å stadig oppleve at man ikke strekker til overfor barna og deres behov, at hun ofte gikk hjem fra jobb med en følelse av tristhet og av ikke å ha gjort en god nok jobb. Hva gjør denne følelsen av utilstrekkelighet overfor barna med de voksne i barnehagen? Hva gjør det med deres praksis og for musikkens kår i barnehagehverdagen? Hvordan påvirker det de voksnes emosjonelle tilgjengelighet og overskudd til å se og ta imot barns innspill og medvirkning?

4.5.3 Rammer som i ulik grad inviterer til medvirkning

De obserserverte situasjonene, med bruk av musikk kan kort beskrives slik:

- formelle samlinger med entydige rammer og forventninger til hva barna skulle gjøre
- uformell musikkpraksis i situasjoner 1:1 eller 1:2 (voksen:barn)
- uformell samling med fokus på bevegelsessanger og barnas frie utfoldelse

I de formelle samlingene jeg overværet, opplevde jeg at den voksnes behov for kontroll medførte stor grad av styring over barnas aktivitet. Aktiviteter med preg av entydige løsninger syntes å sette begrensning på barnas utfoldelse, kanskje fordi rett-galt-aktiviteter gjorde noen barn usikre. De formelle samlingene hadde også det til felles at de hadde et stort fokus på det verbalspråklige, noe jeg opplevde gjorde de førspråklige barnehagebarna til observatører mer enn aktivt handlende. De større barna var medvirkende gjennom å svare på spørsmål i verbalspråklig kommunikasjon med den voksne.

I settinger med en voksen sammen med ett eller to barn, hadde den voksne gode muligheter for fokus på det enkelte barn, og til å se barnets reaksjoner og innspill. Den voksne kunne på ulike måter invitere til videre samspill med utgangspunkt i barnas reaksjoner.

Den uformelle samlingen med fokus på bevegelsessanger, syntes å invitere barna til å vise sine følelser og opplevelser på ulike måter. Barna var aktivt tilstede og med i musikkleken og bevegelsessangene. Terskelen for å bidra syntes være lavere enn i de formelle samlingene. Måten den uformelle samlingen var lagt opp på gav mulighet for å utfolde seg uten tanke på å mestre verbalspråket eller fokus på å gjøre rett eller galt. Den voksne var i liten grad opptatt av kontroll, og kunne være aktiv sammen med barna på en avslappet måte. Fokus var å la barna få utfolde seg og ta initiativ slik det falt naturlig for dem. Fokuset på bevegelse og flertydighet i sang og samlingen kobler opp mot flere sider av det jeg omtaler som *barns musikalske væremåte* (Rage Aasvold, 2016, s. 29) og syntes å invitere til stor grad av medvirkning hos de små barna.

4.5.4 Barns medvirkning og musikalske væremåte i musikkaktivitet

Begrepet *barns musikalske væremåte* (Rage Aasvold, 2016, s. 29) er belyst i teorikapitlet. Kunnskap om barns musikalske væremåte var sentralt for meg som observatør av musikalske praksiser og hvordan barna medvirket i forhold til disse praksisene. For ansatte var og er det sentralt for å kunne planlegge, velge og igangsette ulike musikkaktiviteter med barna. Videre vil forståelse for barns musikalske væremåte være sentralt for den voksnes lederstil i musikkaktivitet, og for hvordan de voksne går i interaksjon med de førspråklige barna og inviterer til samspill både musikalsk og relasjonelt. Rage Aasvold mener barns musikalske væremåte kommer til syne som sangglede, lekelyst, bevegelsesbehov, imitasjons- og gjentakelsesinteresse, musiseringsglede og interaktive kommunikasjon (Rage Aasvold, 2016, s. 29). Disse var alle i spill hos barn i Barnehage A under musikkaktivitet der barna medvirket. Med tanke på de førspråklige barna vil jeg spesielt fremheve lekelyst, bevegelsesbehov og musiseringsglede som måter barna kunne delta og medvirke i musikkaktiviteten. Jeg tror barna responderte og medvirket i musikkaktiviteten fordi de musikalske praksisene som var i bruk appellerte til deres naturlige måter å reagere og handle på.

Jeg opplevde det som varierende hvor bevisste de barnehageansatte var på valg av musikalske praksiser. Mye av det jeg så virket som intuitive valg som syntes være en integrert del av de ansattes praksis. Unntak var planlagte samlinger der den som skulle lede samlingen hadde planlagt innhold og hvilke musikalske praksiser og kvaliteter vedkommende ønsket å sette i spill. Eksempler på små barns medvirkning gjennom musikalske praksiser i Barnehage A var

å få ta ulike valg gjennom barnehagehverdagen, for eksempel å velge sang, sangkort eller annet ved måltider og i samlingsstunder. Videre å respondere på spørsmål verbalt eller non-verbalt der det ble gitt tid til å respondere i eget tempo uten å forbigått av eldre barn. Jeg så også musikkaktivitet i frilek eller samlinger der bevegelse gav muligheter for at de minste barna kunne medvirke og bidra. Jeg observerte barn som selv tok initiativ til sang, bevegelseslek eller annen musikkaktivitet i frilek eller samlingsstunder. Foreldre støttet også barnas medvirkning ved at de kom med innspill på vegne av sitt barn; for eksempel forslag til sang eller andre aktiviteter som de visste at sitt barn liker.

Kunnskap om barns musikalske væremåte tror jeg kan bidra til å høyne ansattes bevissthet ved valg av musikkaktiviteter i møte med barn i ulike aldersgrupper og situasjoner i barnehagehverdagen. Slik kunnskap kan gjøre at ansatte mer gjennomgående velger å ta i bruk musikalske praksiser som har kvaliteter som inviterer til barns medvirkning, og kanskje også bidra til øk sensitivitet og våkenhet for barna og deres medvirkning.

5 DRØFTING

5.1 MUSIKALSKE PRAKSISER OG RAMMER

5.1.1 Musikalske praksiser

Barnehage A har et uttalt ønske om at musikk skal være en del av deres hverdagspraksis, integrert i barnehagens daglige liv. Jeg observerte ulike musikalske praksiser som syntes være integrerte i barnehagens daglige liv i løpet av observasjonsdagene, blant annet sang i flere ulike settinger. Det var sang ved måltider, i lek inne og ute, på tur, i samlingsstunder, i forbindelse med hvilestund med mere. Jeg så musikkinstrument i bruk ved et par anledninger, der det ble spilt på djembe sammen med noen av de minste barna under frilek. Jeg var tilstede i en uformell samlingsstund med hovedfokus på bevegelsessanger og barnas medvirkning gjennom kropp og bevegelse. Jeg var også tilstede i flere mer formelle samlingsstunder med større fokus på det verbalspråklige i både sang og annen aktivitet.

I tilknytning til mine forskningsspørsmål finner jeg at musikalske praksiser som er integrert i barnehagens daglige liv i stor grad er preget av sang. Små barns muligheter for medvirkning i musikalske praksiser avhenger av at barna gis mulighet til å medvirke på måter som er naturlige for dem. Et hovedfokus på det verbalspråklige i for eksempel sangaktivitet kan begrense de førspråklige barnas muligheter for å komme med innspill. En kombinasjon av sang og muligheter for bevegelse gir disse barna større mulighet for å kommunisere og bidra i fellesskapet gjennom sin sensoriske væremåte og sitt naturlige bevegelsesbehov. I den ene samlingen jeg observerte med hovedfokus på bevegelsessanger og barnas frie utfoldelse opplevde jeg stor grad av medvirkning fra de minste barnas side.

Ut fra det Rage Aasvold kaller *barns musikalske væremåter* (2016, s. 29) vil det være sentralt for små barns medvirkning at de musikalske praksisene som settes i sving i barnehagen gir dem muligheter for å utfolde seg gjennom væremåter de mestrer. Videre er det nødvendig at voksne er bevisste på egen væremåte og emosjonelle tilgjengelighet overfor barna. Ikke minst er det sentralt at det er voksentesetthet rundt de små barna som muliggjør den tryggheten og støtten barna trenger for å kunne utfolde seg og medvirke.

5.1.2 Rammer for de musikalske praksisene

Etter å ha besøkt de to Småbarnsavdelingene 1 og 2 sitter jeg i hovedsak igjen med inntrykk av å ha møtt dedikerte, engasjerte og positive voksne som ønsket å gjøre sitt beste for å ivareta barna i barnehagen. Gjennom både observasjon og i intervju ble det tydelig at de ansatte hadde mange arbeidsoppgaver og ulike roller de skulle fylle i løpet av sin arbeidsdag. Flere ansatte uttrykte opplevelse av travelhet og press på å få gjort unna praktiske arbeidsoppgaver. Dette arbeidspresset tror jeg krevde mye og stjal av de voksnes overskudd og tid.

Interaksjon 1:1 (voksen:barn), der en voksen gav fokus og oppmerksomhet til ett barn, gav i stor grad den voksne mulighet til å se barnets behov og reaksjoner og til å anerkjenne barnet ved respondere og invitere til videre samspill. Dette antyder at voksnes tilgjengelighet overfor barna både emosjonelt og fysisk kan være sentrale rammefaktorer for musikalske praksiser som inviterer små barn til å medvirke.

Jeg mener å ha sett at det kreves visse rammevilkår for at barn skal få oppleve medvirkning og samspill i sin hverdag og i musikkaktiviteter. Det må være nok ansatte rundt barnegruppen til at det er tid og overskudd til musikkaktivitet med barna. Barna må oppleve trygghet med tanke på omsorg og rett til å uttrykke seg. Personalet må være emosjonelt tilgjengelige og evne å tone seg inn til barna. Personalet må ha kompetanse om samspill og det relasjonelle. Personalet må ha kunnskap om barns musikalske væremåter og et repertoar av musikalske praksiser de kan variere over og ta i bruk sammen med barna.

5.2 LEDELSE OG TILRETTELEGGING

5.2.1 Voksenroller og væremåter

Med tanke på å tilrettelegge for og lede musikkaktivitet på en måte som inviterer små barn i barnehagen til å delta og medvirke, mener jeg det er nødvendig at de ansatte er bevisste rundt egne valg av voksenrolle og væremåte overfor barna. Vangsnes og Økland sin beskrivelse av en *støttende voksen* (Vangsnes & Økland, 2018) med funksjon som veileder, bygger av støttende stillas og tilrettelegger for trygge rammer rundt barna, kan være sentralt her. Vangsnes og Økland finner at denne voksenrollen ser ut til å åpne for større grad av medvirkning fra barnas side.

Dette stemmer med Sawyer og hans *teaching-paradox* (Sawyer, 2011, s. 20), og videre mot nødvendigheten av at voksne er emosjonelt tilgjengelige (Abrahamsen, 2010, s. 29) overfor små barn de er sammen med.

Vist beskriver ulike mulige voksenroller man kan innta i barnehagen (Vist, 2015, s. 100). *Den musikalske lederen* vil være viktig som leder av musikkaktivitet og samlingsstunder i barnehagen. Rollen som *Assistenten* og *Akkompagnatøren* kommer gjerne til uttrykk hos voksne som har en støttende funksjon i disse. Rollene Vist beskriver som *Omsorgsgiveren*, *Motspilleren* og *Samspilleren* kan bidra til at andre musikalske praksiser kommer i sving. *Omsorgsgiveren* vil kunne komme fram når musikk tas i bruk for å roe ned eller trøste barn. Rollene *Motspilleren* og *Samspilleren* kan tilrettelegge for musikalske opplevelser utenfor samlingsstunder ved for eksempel å ta imot barns spontane initiativ til sang og musikkaktivitet, spille med på dette og eventuelt videreutvikle barnets initiativ. Jeg så alle disse rollene i sving i Barnehage A, og opplever at rollene som *Motspilleren* og *Samspilleren* hadde en sentral plass for å tilrettelegge for at barnas initiativ og medvirkning ble tatt på alvor i musikkaktivitet. I disse rollene ble det kommunikative en naturlig del av den musikalske praksisen, og medførte slik til et samspill mellom barna og de voksne tilstede.

Uansett hvilken rolle man inntar overfor barna vil det være nødvendig at barnehageansatte utviser sensitivitet, emosjonell tilgjengelighet og en grunnleggende holdning av respekt overfor barna man møter, det Abrahamsen beskriver som *beskjeden gjest* (Abrahamsen, 2010, s. 29) dersom man vil invitere til et respektfylt samspill. Tilliten som bygges gjennom respektfylt samspill kan gi små barn opplevelse av å bli sett og anerkjent og tro på nytten av å ytre seg. Dette kan gi barnet mot til å ytre seg også i andre sammenhenger, i både musikalske og utenommusikalske settinger. En slik bekreftende voksenpraksis kan sies å være demokratibyggende i tillegg til å være styrkende for det enkelte barns selvtillit og selvbylde, noe som bygger opp under argumentasjon for å sikre at ansatte i barnehagen har tilstrekkelig musikkompetanse til å kunne jobbe med musikk og små barn på en (for barna) meningsbærende måte.

5.2.2 Kunnskap om barns musikalske væremåter

Bevissthet og kunnskap om barns musikalske væremåter (Rage Aasvold, 2016, s. 29) kan være en sentral nøkkel for å bidra til at barnehageansatte anser musikk som en sentral praksis overfor små barn. Det kan gi de ansatte insentiv til å ta i bruk et variert utvalg av musikalske praksiser med barna i barnehagen, og at de videre innser nødvendigheten av å variere og utvide eget repertoar av sanger og musikkaktiviteter. Dette kan igjen bidra til å inspirere de ansatte til å ta i bruk seg selv og sine egne musikkressurser, og kanskje tydeliggjøre viktigheten av videreutvikling av egen musikkkompetanse.

Kunnskap om barns musikalske væremåter kan også bidra til økt kompetanse i å velge musikalske praksiser som passer for den aktuelle barnegruppen, og til å velge praksiser som stimulerer til den aktiviteten man ønsker å fremme. Dette vil kunne istandsette barnehageansatte til mer bevisste valg av musikalske praksiser som inviterer til medvirkning når dette er ønskelig.

5.2.3 Musikkfaglig kompetanse

Min erfaring er at den musikkfaglige kompetansen hos ansatte i barnehager er varierende, og selvtilliten i å bruke musikk med barn ofte likeså. I Barnehage A møtte jeg ansatte som generelt hadde et stort ønske om å bruke musikk på ulike måter med barna i sin hverdagspraksis i barnehagen. De virket være bevisste på hva musikken kunne bidra med i barnehagehverdagen, men uttrykte en viss usikkerhet rundt egen kompetanse med tanke på musikk og små barn. Flere ansatte uttrykte ønske om å lære mer om hvordan å lede slik aktivitet, og et ønske om å utvikle et større repertoar av musikkaktiviteter for mer variert aktivitet med barna. Dette peker mot at musikkfaglig kompetanse ble ansett som viktig av de barnehageansatte selv, men at de opplevde mangler i denne kompetansen.

For å kunne variere og velge hvilke musikalske praksiser man vil bruke til ulike tider må man nødvendigvis ha et visst repertoar av musikalske praksiser og musikkaktiviteter å velge fra. Musikkkompetanse kan derfor anees som sentral for at voksne skal kunne tilrettelegge for variert musikkaktivitet som en integrert del av barnehagens hverdag.

5.2.4 Valg av musikalske praksiser

Med tanke på små barns kroppslige væremåte og utforsking av omverden framstår det som sentralt å ha kunnskap om hvilke musikalske praksiser som fungerer med tanke på tilrettelegging for små barns medvirkning. Den voksne vil trenge et variert repertoar av musikalske praksiser å velge fra, kunnskap om hvordan praksisene kan virke og bevissthet om hva man skal velge når.

Musikalske praksiser jeg mener ser ut til å invitere førspråklige barn til å medvirke er:

- musikalske praksiser med element av improvisasjon.
- musikalske praksiser som handler om eller inviterer til bevegelse.
- musikalske praksiser som har elementer av flertydighet i seg.
- musikalske praksiser som har tydelige non-verbale kvaliteter.
- musikalske praksiser som kombinerer kreativ utfoldelse og trygge rammer.

Gjennom observasjoner gjort i Barnehage A framstod det som noe tilfeldig hvilke musikalske praksiser som ble valgt og var i spill til hvilken tid. Noen av de ansatte var bevisste rundt hvordan små barn fungerer i forhold til musikk og medvirkning, mens andre framstod som mindre bevisste. Det virket til tider noe tilfeldig om man valgte å ta i bruk en musikalsk praksis som inviterte til medvirkning eller ikke. Mye av musikkaktiviteten var preget av sanger med tilhørende faste bevegelser, og organiserte samlinger med fokus på det verbalspråklige. Økt kunnskap om hvordan ulike musikkpraksiser kan fungere overfor små barn kunne istandsatt barnehagepersonalet til mer bevisste og varierte valg med tanke på å tilrettelegge for fellesskap, kommunikasjon, samspill og små barns medvirkning i musikkaktivitet.

5.3 Å IVARETA FØRSPRÅKLIGE BARN I MUSIKALSKE PRAKSISER

Den musikkfaglige kompetansen barnehageansatte bør ha for å kunne ivareta førspråklige barns medvirkning og kroppslige væremåte kan etter min mening styrkes ved at den voksne har kunnskap om barns musikalske væremåter. Bevissthet rundt det kroppslige og sanselige versus verbalspråklig kommunikasjon vil være sentralt. De ansatte bør ha en grad av bevissthet rundt egen væremåte og rolle man inntar overfor barna, og hvordan ulike væremåter påvirker og inviterer til barns medvirkning.

Den voksne bør ha en grad av musikkfaglig kompetanse og et visst repertoar av musikkaktiviteter å spille på, og videre en bevissthet om hvilke musikalske praksiser som er hensiktsmessige å velge i ulike situasjoner. De ansatte må gis organisatoriske rammer som gir rom for og overskudd til å se barna og komme dem i møte, spesielt med tanke på voksentetthet og arbeidspress i møte med barnehagens daglige rutiner. Avslutningsvis mener jeg at de ansatte bør være bevisste på sine valg av rammer for organiserte og planlagte samlingsstunder, for eksempel med tanke på valg av måter å samles på.

5.4 SLUTTKOMMENTAR

Det vil være nødvendig med flere kompetanser hos de barnehageansatte for å ivareta små barns medvirkning og naturlige væremåte i møte med ulike musikalske praksiser.

De voksne må evne å være emosjonelt tilgjengelige og støttende overfor barna. Videre må de ha pedagogisk kunnskap og musikalsk kompetanse til å velge og igangsette en musikkaktivitet som fungerer overfor små barn. De bør ha kompetanse til å gå inn i samspill og improvisasjon med barna og våge å la barna få bidra og påvirke i musikkaktiviteten.

Jeg har funnet at de barnehageansatte ønsker å bruke og bruker musikk i hverdagen med barna i barnehagen, men at de opplever mangler i kompetanse, og at arbeidspress blokkerer dem fra å bruke musikk slik de ønsker. De ansatte uttrykker ønske om å lære mer om barn og musikk.

Jeg mener at de ansattes musikkkompetanse bør økes for å istandsette dem til å ha en praksis tilsvarende det de ønsker å ha. Slik kompetanse vil bidra til økt kunnskap om hvordan å tilrettelegge for små barns medvirkning i musikkaktivitet. De ansatte trenger økt kunnskap om hvordan små barn medvirker i musikkaktivitet, og bevissthet om hvordan ta imot slike innspill i musikkaktivitet.

De voksnes væremåter vil på ulike måter invitere til medvirkning og samspill. Mennesker er ulike og vil i ulik grad tone seg inn til omgivelsene og justere egen oppførsel og praksis deretter. På samme måte vil barnehageansatte i ulik grad tone seg inn til barna de møter i barnehagen, og i ulik grad justere sin praksis i møte med barna.

Jeg tror det er flere faktorer som bidrar til at voksne ser små barns innspill og bidrag i musikkaktivitet, og noen i større grad enn andre. En kombinasjon av erfaring, personlige egenskaper, pedagogisk og musikalsk kompetanse tror jeg må være tilstede hos voksne for at de skal kunne se og anerkjenne barnas medvirkning i musikkaktivitet.

Jon-Roar Bjørkvold oppsummerer for meg hvorfor jeg opplever det nødvendig og sentralt å ivareta de små barnas musikalske væremåter, og gjennom det også seg selv. Jeg avslutter derfor denne mastergradsoppgaven med et sitat fra hans bok *Det musiske menneske*:

Alle trenger vi Det musiske menneske.

Ingen tappes for det musiske uten samtidig å miste noe dypt vesentlig i sin egen menneskelighet.

Derfor tror jeg det er viktig å prøve å forstå Det musiske menneske bedre,

begripe litt mer av dets opphav,

dets særpreg og dets mylder av utfoldelsesformer

(Bjørkvold, 1996, s. 12)

LITTERATURLISTE

Abrahamsen, G. (1997) *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug.

Abrahamsen, G. (2010). *Et levende blikk: Samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Alterhaug, B. (2004): Improvisation on a triple theme: Creativity, jazz improvisation and communication. *Studia musicologica Norvegica*, Tilgjengelig fra [Idunn](#).

Anhert, L., Gunnar, M., Lamb, M. & Barthel, M. (2004). Transition to child care: associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol levels. I *Child development*, 75, (s. 639-650).

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbok om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels forlag.

Bale, K. (2009). *Estetikk: En innføring*. Oslo: Pax forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2005). *Barnehageloven*. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Bjørkvold, J-R. (1995). *Det musiske menneske: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser* (4.utg.). Oslo: Freidig Forlag.

Bollas, C. (1987). *The unthought known*, London: Free Association Books.

Bowman, W. & Powell, K. (2007). The body in a state of music. I: L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education, vol. II*, (s. 1087-1106). Dordrecht: Springer.

Chanda, L. M. & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends of Cognitive Sciences*, 17(4), April 2013, s.179-193. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.007>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage publications, inc.

Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L., & Berg-Nielsen, T. S. (2017). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. I *Early Child Development and Care*. 1-12. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278368>

Embree, L. (2013). *Refleksiv analyse: Ei første innføring i fenomenologisk granskning* (2.utg.). Trondheim: Akademika forlag.

Fagerheim, P. (2012). *Musikalske praksiser i sosiale mellomrom: Refleksjoner omkring relasjonelle aspekter i kunst, estetikk og populærmusikk*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Agder). Hentet fra <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IRAFiI3jDg8J:journal.uia.no/index.php/NTM/article/download/61/44+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no>

Fink-Jensen, K., Holgersen, Nielsen, A. M. & Rønholt, H. (2003). Fænomenologi som filosofi og metode. I *Video i pædagogisk forskning: Krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland.

Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semiforlaget.

- Haugen, S., Løkken, G. & Röthle, M. (2015). Hvordan blir småbarnspedagogikk til? I S. Haugen, G. Løkken, & M. Röthle, (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2. utg., s. 13-25). Cappelen Damm AS.
- Johannessen, K. S. (2000). *Kunnskapenes ulike artikulasjonsmodi*. Uniped. Tromsø.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I: K. Steinsholt & H. Sommerro, (Red.) *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 239-259). Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*.
Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE Publications.
- Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). *Innledning: Møter i bevegelse*. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red). (s. 11-21). Bergen: Fagbokforlaget.

Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett-og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Løkken, G. (2005). Økende andel småbarn i barnehagen. Vedlegg til rapporten *Klar, ferdig, gå!*. Barne og familiedepartementet (BFD).

Løkken, G. (2015). Det fenomenologiske. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Röhle, (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2.utg., s.31-44). Cappelen Damm AS.

Løvåg-Larsen, H. T. (2013). *Små barns væremåte sett i lys av begrepene kroppslighet og materialitet*. (Mastergradsoppgave, Universitet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/235/browse?value=L%C3%B8vig-Larsen%2C+Hilde+Therese&type=author>.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge and Kegan Paul.

Merleau-Ponty, M. (1988). *Merleau-Ponty a la Sorbonne. Resumé de cours 1949-1952*. Dijon-Quentigny: Cynara.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag A/S.

- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon–et verktøy for å forstå de yngstes medvirkning I barnehagen? *Barn* nr. 2 2009:51–68, ISSN 0800–1669 © 2009 Norsk senter for barneforskning (s. 51- 68).
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rage Aasvold, M. R. (2016). *Barns musikalske væremåte. en studie av musikkundervisning i 1. klasse*. (Mastergradsoppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2398467>
- Ruud, E. (1979). *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo; Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sawyer, K. (2011). What makes good teachers great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. I K. Sawyer (Red.) *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. Left coast press inc.

Vangsnes, V. & Økland, N. T. G. (2018). Lærarens roller - veksling mellom ulike lærarposisjonar i didaktisk praksis. I *Acta Didactica Norge*, 12 (1), Art 10, 22 sider. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5641>

Vist, T. (2002) Musikken - en kulturell navlestreng. I I. Mjør (Red.). *Kulturbarnehagen* (s. 72-82). Samlaget.

Vist, T. (2015). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Röhle, (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2.utg., s. 85-101). Cappelen Damm AS.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.

Zahavi, D. (2013). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag.

VEDLEGG 1

Hei

Mitt navn er Kristine Helgeland Mosdøl, og jeg er masterstudent ved Høgskulen Stord/Haugesund.

Jeg skal igang med mitt feltarbeid, og det skal jeg gjøre i to barnehager. Mitt prosjekt går ut på å se på musikalske praksiser som er i spill i barnehagehverdagen, og hvordan barn inviteres til å medvirke og faktisk medvirker i møte med ulike musikkaktiviteter. Jeg ønsker gjennom mitt prosjekt å generelt å spre større bevissthet rundt små barns muligheter for å medvirke i møte med ulike musikkaktiviteter.

Jeg har et stort ønske om å få gjøre feltarbeid i barnehage, da jeg vet at barnehagen har et bevisst forhold til bruk av musikk i hverdagen med barna. Jeg ønsker spesifikt å gjøre min studie ved avdelingen der ditt/deres barn går, ved småbarnsavdelingen for 1-2 åringer. Personalet og virksomhetsleder i barnehagen er positive til at jeg kommer.

Jeg ønsker å være tilstede og observere tre hele barnehagedager, og å filme korte "snutter" av interessante episoder som dukker opp. Filmopptakene vil bli oppbevart sikkert, og vil kun være til internt bruk i forbindelse med dette prosjektet. De vil konkret brukes til å gjenkalle, analysere og diskutere interessante hendelser. Ingen opptak vil bli vist til andre enn personale i barnehagen og evt veileder i masterprosjektet.

Mitt prosjekt vil bli søkt godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Alt materiale vil være anonymisert i masteroppgaven, slik at barnehagene, personale og barn som blir deltakere i prosjektet ikke skal kunne gjenkjennes.

Jeg vil selvsagt være underlagt full taushetsplikt om alt jeg får se og høre i tiden jeg gjør feltarbeide i barnehage.

Jeg håper at du/dere vil gi tillatelse til at jeg kan observere og filme ved avdelingen slik som beskrevet over, og at du/dere tillater at ditt barn filmes om det skulle bli aktuelt.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen Kristine Helgeland Mosdøl

Stavanger, 27. november, 2016

Fyll inn det som passer, og returner til barnehagen innen fredag 2. desember, 2016.

Jeg/Vi tillater at (barnets navn) får være med i denne studien, som beskrevet av masterstudent Kristine Helgeland Mosdøl.

Jeg/vi tillater ikke at (barnets navn) får være med i denne studien, som beskrevet av masterstudent Kristine Helgeland Mosdøl.

.....

(foresattes signatur)

.....

(dato, sted)

VEDLEGG 2

Intervjuguide til bruk i semi-strukturert intervju:

Hva tenker du at musikk er for deg?

Hva kan musikk være her i barnehagen?

Hvordan bruker du musikk i hverdagen med barna i barnehagen?

Hvilke musikalske praksiser bruker du?

Hvorfor bruker du musikk eller musikkaktiviteter med barna?

Hva tenker du at barns medvirkning er eller kan være?

Opplever du at barna ved avdelingen er med og bidrar i når dere holder på med musikk? I hvilke situasjoner? Hvordan er de med og bidrar?

Er det noen ganger barna bidrar mer enn ellers? I hvilke situasjoner?

I hvilke situasjoner bidrar barna mindre enn vanlig?

Hvilke musikkaktiviteter gjør at barna beveger seg og er aktive?

Hvordan vil du beskrive den voksnes/din kontakt med barna når dere har musikkaktivitet sammen?

Hvordan påvirker det situasjonen (musikkaktiviteten) dersom barna tar initiativ og vil bevege seg eller være aktive på andre måter?

Leder du musikkaktiviteter ved avdelingen? Evt hvem....?

Hvordan tenker du rundt det å tilrettelegge for at barna får bidra og være aktive?

Planlegger du/Tilrettelegger du for at barna skal få bidra i musikkaktiviteten?

Hvordan gjør du dette, evt?

Dersom du leder aktivitet og det er god steming og full aktivitet; hvordan vil du beskrive din opplevelse av å lede musikkaktiviteten?