

Forord

Siste punktum i dette masterprosjektet er nå satt. Prosessen har vært utfordrende, men også inspirerende. Både i oppturer og nedturer har behovet for bekreftelse meldt seg. Da har det vært godt å ha noen som heier fra sidelinjen. Jeg vil takke veileder Marit Semundseth for heiarop, utviklende spørsmål, reflekterende samtaler, tekstgjennomlesinger og gode tilbakemeldinger. Tusen takk til alle barna og voksne ved Revehiet i Furutoppen barnehage. Jeg vil minnes samlingene våre med glede. Til slutt vil jeg takke familien min for støtte og oppmuntrende ord.

Sammendrag

I denne studien har jeg beskrevet og fortolket tre minoritetsspråklige barns kroppslige uttrykk i musicking-samlinger i barnehagen. Stadig økende migrasjon bidrar til et mer mangfoldig samfunn. Barnehagen er en arena hvor barna skal oppleve inkludering og tilhørighet. Hensikten med studien er å få mer kunnskap om musicking som redskap i møtet med de minoritetsspråklige barnehagebarna og gjennom dette bidra med forskning på et felt som det er forsket relativt lite på tidligere. Slik kan studien kanskje bidra til å styrke kunstfagernes posisjon i barnehagene.

Problemstillingen i denne studien er:

Hva uttrykker tre minoritetsspråklige fireåringer kroppslig i musicking-samling i barnehagen?

Prosjektet er en kvalitativ studie hvor empirien er samlet gjennom ti musicking-samlinger med bruk av observasjon, forskerlogg, samt intervju med pedagogisk leder ved avdelinga. Barnehagen har høy representasjon av minoritetsspråklige barn, og er valgt ut i samråd med barnehagekontoret i kommunen. Fortolkning og koding av materialet har resultert i fire kategorier for barnas kroppslige uttrykk.

Musicking-samlingene inneholder aktiviteter som sang, dans, lytting, spilling og improvisasjon. I møtet med disse aktivitetene uttrykker barna trygghet, tilhørighet, glede og nonverbal kommunikasjon. Samlingene gir de minoritetsspråklige barna positive opplevelser og erfaringer. Kanskje kan musicking-samlingene være en vei mot barnehagenes mål om inkludering og tilhørighet i barnehagen.

Abstract

With this study I have described and interpreted the bodily expressions given by three minority language-speaking children, during kindergarten musicking sessions. Ever increasing migration contributes towards a more diverse society. The kindergarten is a space where the children are meant to feel inclusion and belonging. The purpose of the study is to gain more knowledge about musicking as a tool to accommodate the children speaking minority languages and in this way to contribute to field which has been subject to little previous research. With this, the study might contribute towards strengthening the position of the arts in kindergartens.

The problem addressed in this study is as follows:

What bodily expressions do three minority language four-year-olds show during musicking sessions in kindergarten?

This project is a qualitative study where the empiric data has been collected through the use of observation, research log and interviews with the educational leader at the nursery department over the course of ten musicking sessions. The kindergarten in question has a dense representation of children speaking minority languages, and has been picked after consultation with the municipal kindergarten office. Interpretation and encoding of the gathered material has resulted in four different categories for the children's bodily expressions.

The musicking sessions encompass different activities, such as singing, dancing, listening, playing and improvisation. During their encounters with these activities, the children express safety, belonging, joy and non-verbal communication. The sessions provide positive experiences for the minority language children. Musicking sessions might be a path towards the kindergartens' ambition of inclusion and belonging in the kindergarten.

Tvert i mot, det er hundre som finns!

Et barn er laget av hundre.

Barnet har hundre språk

hundre hender

hundre tanker

hundre måter å tenke på

å leke og snakke på

Hundre alltid hundre

måter å lytte på

å undres på og like på

hundre lyster til å forundre seg og like

hundre lyster til å synge og forstå

hundre verdener å oppdage

hundre verdener å finne opp

hundre verdener

å drømme fram

Et barn har hundre språk

(og hundre hundre hundre til)

men frarøves nittini.

Skolen og kulturen

skiller hodet fra kroppen.

Malaguzzi

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
INNLEDNING	13
TIDLIGERE FORSKNING	17
SPRÅK OG MUSIKK I ET MANGFOLDIG MILJØ.....	17
MUSICKING OG KREATIV IMPROVISASJON.....	18
VEIEN VIDERE	18
TEORI	19
BARNEHAGEKONTEKSTEN.....	19
<i>Trygghet og inkludering</i>	19
<i>Grunnleggende prinsipper</i>	21
<i>Barnehagens rammeplan</i>	21
<i>Sosiokulturelt læringssyn</i>	22
<i>Lekende samspill</i>	23
<i>Politiske føringer</i>	24
<i>Anerkjennelse og inkludering</i>	25
<i>Kort oppsummert</i>	25
MUSIKK.....	27
<i>Hvorfor musikk?</i>	27
<i>Musicking</i>	28
<i>Musicking – en sosial praksis</i>	29
<i>Musikk som kommunikasjon</i>	30
<i>Musikk i barnehagen</i>	32
<i>Musikk og identitet</i>	33
<i>Kort oppsummert</i>	35
KUNSTFAGDIDAKTIKK OG DRAMATURGI	36
<i>Komposisjon</i>	36
<i>Rommet som dramaturgisk element</i>	37
<i>Kroppslig tilstedeværelse, rytme og timing</i>	38
<i>Estetiske virkemidler – sanselig læring</i>	40
<i>Musisk variasjon</i>	41
<i>Improvisasjon</i>	42

<i>Kort oppsummert</i>	43
METODE	45
VITENSKAPELIG STÅSTED.....	45
<i>Forskningsmetode</i>	45
<i>Hermeneutikk</i>	45
<i>Kvalitativ forskning</i>	46
<i>Forskerrollen</i>	47
RAMMER	49
<i>Utvalgskriterier</i>	49
<i>Informantene</i>	50
<i>Tid og rammer</i>	53
METODER FOR Å GENERERE EMPIRISK MATERIALE	54
<i>Samlingene</i>	54
<i>Observasjon</i>	60
<i>Forskerlogg</i>	61
<i>Semistrukturert intervju</i>	62
ETISKE OVERVEIELSER.....	63
VALIDITET OG RELIABILITET	64
STYRKER OG SVAKHETER VED METODEVALGENE	65
ANALYSE	69
ANALYSEPROSESSEN	69
<i>Induksjon</i>	69
<i>Nærlesing</i>	70
<i>Koding og kategorisering</i>	71
<i>Mitt sorteringsarbeid</i>	72
<i>Formidling av kvalitativ forskning</i>	72
FUNNENE.....	74
<i>Trygghet</i>	78
<i>Tilhørighet</i>	83
<i>Glede</i>	89
<i>Nonverbal kommunikasjon</i>	94
<i>Barnas uttrykk</i>	98
<i>Fellestrekk – didaktisk sammenheng</i>	99
DRØFTING	103
MUSIKK OG TILHØRIGHET	103

MUSIKK SOM KOMMUNIKASJON I ET LEKENDE SAMSPILL.....	103
DEN TRYGGE PEDAGOGEN	104
HVORFOR MUSIKK?.....	105
MUSIKK, IDENTITET OG TILHØRIGHET	105
DRAMATURGIEN.....	106
VEIEN VIDERE	108
OPPSUMMERING.....	109
LITTERATURLISTE	111
VEDLEGG	116
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	116
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE/ FORESATTE.....	117

Innledning

Stadig flere av barnehagebarn i norske barnehager har minoritetsspråklig bakgrunn. Politiske føringer og barnehagens rammeplan skal sikre alle barns plass i fellesskapet. Hvordan kan man bidra til at de minoritetsspråklige barna opplever tilhørighet i barnehagen? Og hvilken rolle kan musikk spille i denne sammenhengen? Denne masteroppgaven handler om tre minoritetsspråklige barns kroppslige uttrykk i musicking-samlinger i barnehagen.

Det norske samfunnet er preget av stadig økende innvandring. Ved inngangen til 2016 var det om lag 805 000 personer med innvandrerbakgrunn i Norge. Dette utgjør om lag 16% av landets befolkning. Bakgrunnen for migrasjon kan være flere. Den største andelen kommer på grunn av arbeid, andre kommer grunnet familierelasjoner eller studier og noen kommer som flyktninger fra krigsherjede land. På 1990-tallet var det to perioder som var preget av høye flyktingetall. Dette var grunnet krigene i Bosnia-Hercegovina og Kosovo. I 2015 startet en ny kraftig flyktingestrøm til Europa og Norge. Mange av de som søker asyl kommer fra krigsherjede områder som blant annet Syria, Afghanistan og Irak (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2016). Denne økingen forventes å vedvare.

Debatten rundt Norges integreringspolitikk er svært aktuell. Begrepet integrering innebærer å anerkjenne de ulike gruppene og samtidig sørge for at de blir aktive deltakere av det norske samfunnet. I følge Kjeldstadli (2008, s. 106). I 2011 kom det en utredning kalt *Bedre integrering* (Norges offentlige utredninger [NOU], 2011: 14), som handlet om hvordan man kan fremme god integrering, med konkrete mål, strategier og tiltak. Politikken som føres må bygge på lojalitet til felles verdier, men også aksept for mangfold og forskjeller. Målet er å legge til rette for utdanning, arbeid, gode levekår, sosial mobilitet, deltakelse og innflytelse i demokratiske prosesser og i sivilsamfunnet, tilhørighet, respekt for ulikheter og lojalitet til felles verdier (NOU 2011:14). Integreringspolitikken legger føring for hvordan vi som samfunn møter migrantene. En bevisst integreringsprosess er nødvendig for å oppnå en funksjonell inkludering av samfunnets minoritetsgrupper. Skolen og barnehagen særdeles viktige arenaer for inkludering- og integreringsarbeid (Imsen, 2009, s. 150-151).

Den økende migrasjonen reflekteres i barnehagenes representasjon av minoritetsspråklige barn. I 2015 var det omlag 43 500 minoritetsspråklige barn i barnehage, en økning på hele 5% sammenlignet med året før. 15% av alle barnehagebarn i 2015 var minoritetsspråklige. Til sammenligning var prosentandelen så lav som 6% i 2005 (Statistisk sentralbyrå, 2016). Minoritetsspråklige barn i barnehagen er et nokså nytt fenomen og det er økt behov for ytterligere forskning på hvordan disse barna blir tatt i mot i barnehagen. Det er nødvendig å forske på hva som kan gjøres for å leve opp til barnehagens verdier og mål om inkludering og tilhørighet i fellesskapet, i et mangfoldsperspektiv.

Med min bakgrunn fra lærerutdanning og arbeid i skolen ville det kanskje vært naturlig å rette dette prosjektet mot samme arena. Jeg har imidlertid valgt å gjennomføre musikksamlinger med minoritetsspråklige fireåringer og konteksten er dermed satt til en barnehage. Dette valget er påvirket av flere faktorer. Gjennom lærerutdanningen skrev jeg en bacheloroppgave om tilretteleggingen av undervisning for minoritetsspråklige barn i skolen. I forbindelse med bachelorprosjektet hadde jeg praksis i Tyrkia og gjennomførte videre en komparativ analyse av minoritetsspråkliges tilrettelegging ved utvalgte skoler i Tyrkia og i Norge. Funnene viste behov for større fokus på barnas morsmål, samt anerkjennelse av mangfoldet. Mange av minoritetsspråklige barns først møte med det norske samfunnet, kulturen og språket er i barnehagen og jeg anser derfor dette som en aktuell arena å forske på. Musikk byr på glede og samspill og jeg var nysgjerrig på hvilken rolle musikken kunne spille i møte med minoritetsspråklige barnehagebarn. Når jeg startet opp dette forskningsprosjektet ønsket jeg å se på hvordan musicking-samlinger kan bidra til språkutvikling hos minoritetsspråklige fireåringer i barnehagen. Etter hvert som prosjektet tok form, og empirigenereringen var avsluttet innså jeg at materialet ikke ville gi gode svar på problemstillingen. Samtidig kom det frem en rekke andre interessante funn, hvilket resulterte i en kursendring. Prosjektet tar nå for seg tre minoritetsspråklige barns kroppslige uttrykk i musicking-samlinger. Med kroppslige uttrykk menes det som formidles gjennom barnas kroppsspråk, mimikk, lyder og bevegelser

I dette prosjektet har jeg utviklet og gjennomført ukentlige musikksamlinger der barna får ta del i en sosial musikkopplevelse, hvor de selv får delta i ulike musiske aktiviteter. Her har jeg valgt å bruke begrepet *Musicking*. *Musicking*-begrepet stammer fra Small (1998) og omhandler ulike former for- og grader av musisk virksomhet. Musikk appellere til ulike deler av mennesket. Gjennom musikken kan man forbedre sin fysiske form og velvære, oppleve

glede, stressreduksjon og mestring, hvilket igjen kan bygge opp selvtilliten. Musikken byr på vakre opplevelser som beveger individet. Musikk kan bidra til opplevelse av sosial tilhørighet og fellesskapsfølelse. Det er ikke bare effekten av musikk som er mangfoldig og kompleks, men også aktivitetene. Begrepet musikk er ofte forbundet med substantivet musikk – altså noe som er. De nevnte opplevelsene og utviklingen man oppnår i møte med musikk, skjer imidlertid ofte når man ”gjør musikk”. Musicking kan være både sang, dans, lytting, utforming, komponering med mer. Flere av disse elementene er aktuelle i dette prosjektet.

Prosjektet består av musicking-samlinger, som holdes for ei gruppe med seks fireåringer, hvorav tre har minoritetsspråklig bakgrunn. Samlingene ligger til grunn for empirien. Det er barnas kroppslige uttrykk i møtet med disse samlingene som kommer fram i forskningen. Empirigenereringen er av typisk kvalitativ karakter og består av observasjoner gjort på samlingene, forskerlogg og et semistrukturert intervju med pedagogisk leder ved avdelingen. Analysen bærer også preg av kvalitativ og hermeneutisk tilnærming til forskning, hvor fortolkningen står sterkt.

Våren 2015 gjennomførte jeg et forprosjektet på den utvalgte avdelinga i barnehagen. Prosjektet hadde som formål å kartlegge bruken av musikk på avdelinga. Slik kunne jeg vite om jeg tilførte noe nytt gjennom mine musikksamlinger, eller ikke. Funnene viste at det var utstrakt bruk av musikk i barnehagehverdagen. Det var imidlertid lite bevisst og strukturert bruk av musikk. Pedagogen uttrykker usikkerhet tilknyttet det å drive med organiserte og strukturerte musikksamlinger. Det kom tydelig fram at hennes oppfatning er at det er for lite bruk av musikk i barnehagehverdagen og at det er ønske om økt kompetanse og trygghet innen feltet. Flere av personalet synes det er vanskelig å ha gode musikksamlinger, da de begrenses av blant annet manglende ferdigheter på gitar og *stemmeskam* (Schei, 2011). Musicking-samlingene var med andre ord svært velkomne i barnehagen. Forprosjektet lå til grunn for utviklingen av det videre prosjektet. Kartleggingen bidro til å klargjøre hva som fantes av musikkaktiviteter i utgangspunktet. Dermed ble det enklere å se hva som var nytt og ikke, i mine samlinger.

Målet med masteroppgaven er å få økt kunnskap om musicking som redskap for å skape fellesskap og inkludering i en mangfoldig barnehage. Hensikten er å kunne bidra med forskning på et felt som det er forsket relativt lite på tidligere. I tillegg har oppgaven til

hensikt å bidra til å styrke kunstfagenes posisjon i barnehagen, gjennom å rette fokuset mot kunstfagenes kvaliteter og muligheter.

For å nå disse målene har jeg formulert en problemstilling:

”Hva uttrykker tre minoritetsspråklige fireåringer kroppslig i musicking-samling i barnehagen?”

Masteroppgaven består av flere deler; teori, metode, empiri, analyse og drøfting.

Til å begynne med presenterer jeg først tidligere forskning på feltet. Videre følger teorikapittelet. Det teoretiske rammeverket er delt inn i tre hovedtemaer;

barnehagekonteksten, musikk, samt kunstfagdidaktikk og dramaturgi. Etter

teorigjennomgangen følger metodekapittelet. Her presenterer jeg mitt vitenskapelige ståsted, valg av metoder for empirigenerering, drøfting av etiske spørsmål, samt vurdering av sterke og svake sider ved prosjektet. Analysekapittelet er todelt. I første del redegjør jeg for valg av analysemetoder, med forankring i aktuell teori. Videre kommer en presentasjon av empiri og analyse. Her har jeg valgt å presentere narrativer fra samlingene, og videre analysere disse.

Med teori, metode og analyse i bunnen er det så tid for drøftingen. Her forsøker jeg å knytte eksisterende teori opp mot mine empiriske funn og jeg belyser resultater og konklusjon.

Avslutningsvis ser jeg hvor veien kan gå videre.

Tidligere forskning

Som tidligere nevnt er den økende andelen minoritetsspråklige barn i barnehagen et relativt nytt fenomen og man står overfor nye og ukjente utfordringer. Behovet for økt forskning på feltet er stort. I forbindelse med dette prosjektet har jeg lyktes med å finne noe beslektet forskning. Det er imidlertid noen avvik fra mitt prosjekt da et par av disse fokuserer på hvordan musikk kan påvirke barnas språkutvikling, og et prosjekt omhandler en kontekst uten mangfoldig og flerspråklig miljø.

Språk og musikk i et mangfoldig miljø

Kulsets (2015) masterprosjekt, samt pågående doktorgradsprosjekt handler om musikk og språkkinnlæring hos minoritetsspråklige barn. I masterprosjektet jobbet hun med musikk-kurs for barnehageansatte, samt egne musikkksamlinger med barna. Prosjektet var en kvalitativ undersøkelse, hvor fokuset lå på de ansattes opplevelse av livskvalitet, det sosiale fellesskapet i barnehagen, deres opplevelse av musisering, samt de ansattes oppfatning av musiseringens påvirkning av barnas språkutvikling. Kulset skriver om hvordan musikkgruppene i seg selv skaper en inkluderende stemning. Her er det en liten gruppe barn som i trygge omgivelser får utfolde seg i *musicking*. Gjennom sangen lærer barna noen ord og begreper som de kan bruke i lek sammen med de andre. Kulset skriver om hvordan barna opparbeider seg nok språklig og sosial kompetanse til selv å regissere en lek, og hvordan barnas språktilegnelse i musikkgruppene har bidratt til sosial inkludering blant majoritetsspråklige barn. Slik ser man en svært tydelig sammenheng mellom *musicking* og språkkinnlæring.

Ehrlin (2012) skriver i sin avhandling, *Att lära av och med varandra*, om bruken av musikk i barnehagen i et flerspråklig miljø. Ehrlin gjennomfører en etnografisk studie hvor hun ser på musikkens plass og funksjon i de pedagogiske aktivitetene i to musikkbarnehager. Funnene viser at barnehagene styrker musikkprofilen gjennom å utvikle personalets musikkkompetanse og evne til å jobbe med musikk. Det er utstrakt bruk av musikk i barnehagene og Ehrlin skriver at dette bygger opp barnas selvtillit og ønske om deltakelse i fellesskapet. Språkkompetansen hos de minoritetsspråklige barna kan i mange tilfeller ikke være tilstrekkelig og kommunikasjon gjennom lyder og bevegelser inkluderer også disse barna. Funnene viser at musikken kan stimulere barnas språklige utvikling.

Musicking og kreativ improvisasjon

Wassrin gjennomførte i 2013 en etnografisk studie, *Musicking – Kreativ improvisation i förskolan*, hvor hun brukte videoobservasjon for å dokumentere arbeid med musicking-aktiviteter i en svensk barnehage. Aktivitetene inkluderte arbeid med instrumenter, dans og bevegelse, sang, og lytting. Barnegruppa bestod av 1-3-åringer og var dermed yngre enn de barna jeg følger. Funnene viser at barna deltok i musicking-aktivitetene. Wassrin skriver om multimodaliteten i musicking-aktivitetene og betydningen av kreativ improvisasjon i barnas møte med aktivitetene. De voksnes kreative improvisasjon og respons er nødvendig for det enkelte barnets mulighet til å delta i enkelte aktiviteter og for å danne et fellesskap i gruppa.

Veien videre

Vi kan se et økende fokus på minoritetsspråkliges språkutvikling og bruken av musikk i forbindelse med dette arbeidet. Dette er et svært viktig område for å sikre inkludering. Samtidig tenker jeg på barna som er midt i innlæringsprosessen. Hvordan kommuniserer de? Hvilke uttrykk formidles? Hvordan kan vi som pedagoger åpne opp for den nonverbale og kroppslige kommunikasjonen? Og hvordan kan musikken legge til rette for dette? Skjæringspunktet mellom musikk, kommunikasjon og tilhørighet i et fellesskap er meget interessant og et uutforsket felt. Med tanke på den økende migrasjonen og dermed mer mangfoldige barnehager mener jeg at dette må belyses mer og forskes videre på.

Teori

Barnehagekonteksten

Trygghet og inkludering

Det å være inkludert i et større fellesskap er noe alle mennesker har behov for. Maslows behovspyramide viser at behovet for kjærlighet og sosial tilknytning er svært viktig for mennesket, da dette behovet rangeres like etter fysiologiske behov, trygghet og sikkerhet (Imsen, 2001, s. 232-235). Pedagogiske virksomheter som skole og barnehage blir også influert av denne utviklingen. Økt mangfold kan by på utfordringer også hva gjelder inkludering, da det kan oppstå språkbarriere og kommunikasjonsproblemer. Behovet for inkludering imøtekommes av en rekke grunnleggende verdier og prinsipper både i barnehagen, men også i samfunnet for øvrig.

Fysisk og psykisk trygghet er noe alle barn har behov for. Brenna (2004) skriver om sammenhengen mellom trygghet og utviklingen av selvbildet. Selvbildet påvirkes av handlingene våre, og om vi opplever å mestre noe eller ikke. Dersom vi mestrer daglige oppgaver, får vi gjerne ros, noe som vil påvirke selvbildet i positiv retning. Alle barn skal kunne føle seg likeverdige uavhengig av bakgrunn. Ingen skal bli sett på som et ”problem” på grunn av minoritetsbakgrunn, religion, utseende, eller at foreldrene ikke snakker norsk. Selvbildet styrkes gjennom å bli elsket, likt, akseptert, behandlet likeverdig, respektert, tatt på alvor, lyttet til, sett, få omsorg eller få mulighet til å delta i fellesskapet (Brenna, 2004, s. 25).

Trygghet er i følge Drugli (2010) forankret i tilknytningsrelasjoner. Fireåringene er i en alder hvor språkets utvikling er godt i gang og de bruker språket i sosiale settinger (Norsk logopedlag). Minoritetsspråklige fireåringers norskkunnskaper kan imidlertid være redusert sammenlignet med aldersadekvat nivå hos etnisk norske barn og har på denne måten flere likhetstrekk med de yngste barna. Behovet for tett oppfølging og tilgjengelige voksne er stort. Kanskje har Drugli sitt syn på tilknytningsrelasjoner og trygghet overføringsverdi også til disse barna. Trygghet har stor betydning for deres emosjonelle utvikling. Dersom barna møter trygge, tilstedeværende og lyttende voksne kan den sosio-emosjonelle utviklingen fremmes. Dette vil igjen danne et grunnlag for å kunne utforske og lære. Trygghet kan altså bidra til

både sosial og kognitiv utvikling. Trygg tilknytning oppnås gjennom at barnet møter omsorg hos de voksne (Drugli, 2010, s. 27-28).

Det å kjenne trygghet handler om å kunne stole på noen, gjerne voksne omsorgspersoner. Sensitivitet fra den voksne nevnes som en sentral faktor i arbeide med å bygge en trygg tilknytningsrelasjon. En sensitiv voksen er i stand til å lytte til barnas verbale og ikke minst kroppslige signaler, og videre respondere raskt og hensiktsmessig på disse (Drugli, 2010, s. 30). Signalene fra barna kan være kroppsspråk, lyder, mimikk, bevegelser, med mer. Samspillet avhenger av at man ser barnet som en unik, autonom person og at man møter det ut i fra dette, med respekt for barnets egenart. Dette krever at man har rettet oppmerksomheten mot barnet og viser en genuin interesse. Man må være nysgjerrig i møtet med barnet og forsøke å forstå det. Den voksne må være emosjonelt tilgjengelig for barna. Emosjonell tilgjengelighet innebærer at man er lydhør, viser nærhet, ømhet, hengivenhet, innlevelse, samt evne og vilje til samspill. Responsen må være rask og tilpasset, for å vise at man har fanget opp signalene fra barnet (Drugli, 2010, s. 86-87). Dersom man lykkes med dette vil barnet trolig føle seg forstått i møtet med den voksne, hvilket også fremmer trygghetsfølelsen.

Den emosjonelle tryggheten må være på plass hos barnehagebarna. Spesielt etter toårsalderen blir barna opptatt av samspillet med andre barn og behovet for barn-barn-relasjoner øker. Barna er forskjellige, og den sosiale kompetansen kan variere veldig. Barnas møte med sosiale utfordringer må reguleres ut i fra det utviklingsnivået de er på. Dette innebærer at de voksne tilpasser det sosiale samspillet i barnegruppa og gir støtte til de barna som har behov for det. Barn med god sosial kompetanse er ofte populære og vil bli lettere bli inkludert i lek, da de er enkle å omgås. Barn med dårlig sosial kompetanse vil derimot streve med de mellommenneskelige relasjonene og kan ofte havne utenfor lek og annet samspill med andre barn. De voksne i barnehagen må trygge barna emosjonelt. Slik utvikler barna et godt fundament til utviklingen av gode relasjoner til andre barn (Drugli, 2010, s. 45-46). Kanskje kan musikkamlingene fungere som en sosial arena, hvor det emosjonelle grunnlaget og sosiale samspillet utvikles.

Grunnleggende prinsipper

De norske barnehagene må forholde seg til noen grunnleggende prinsipper og holdninger som kommer til uttrykk i barnehagens rammeplan. Selve grunnlaget for denne planen ligger imidlertid på et mer generelt plan. Menneskerettighetene og FNs barnekonvensjon ligger til grunn for mange av de sentrale norske verdiene som rett til utvikling og deltakelse i fellesskapet (Barnekonvensjonen). Prinsippet om inkludering er i dag svært godt etablert i det norske samfunnet, noe som gjenspeiles i barnehageloven og barnehagens rammeplan. I formålsparagrafen i barnehageloven står det skrevet at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, likeverd og solidaritet. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt og skal være et trygt sted for fellesskap og vennskap, i tillegg til å fremme demokrati, og å jobbe mot diskriminering (Barnehageloven). Disse prinsippene kommer tydelig til uttrykk i barnehagens rammeplan.

Barnehagens rammeplan

Rammeplanen (Rammeplan for barnehagen, 2013) fungerer som en forpliktende ramme, som legger føringer for barnehagens verdier og innhold. Barnehagen skal ivareta barnas behov for lek og omsorg. Barnehagen skal fremme læring og danning som blir grunnlaget for videre allsidig utvikling. I rammeplanen leser vi at barnehagen må støtte barna i det å få et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne, uavhengig av funksjonsnivå, alder, kjønn og bakgrunn. Barna skal oppleve mestring og egenverd, lek og tilhørighet i et positivt fellesskap. Miljøet i barnehagen skal være varmt, inkluderende og sosialt og skal influeres av en rekke grunnleggende verdier som nestekjærlighet, solidaritet, toleranse og respekt.

Kunst, kultur og kreativitet i rammeplanen

Rammeplanen legger føringer for barnehagens innhold. Et av fagområdene er kalt kunst, kultur og kreativitet (Rammeplan for barnehagen, 2013, s. 25). I følge rammeplanen må barnehagen kunne gi barna felles kunst- og kulturopplevelser. Å oppleve kunst og kultur sammen med de andre kan bidra til samhørighet i gruppa. Samhørigheten styrkes også gjennom å skape noe estetisk, sammen med andre. Barnas egne kultur utvikles ut i fra disse opplevelsene. Når barnet får rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil det få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, skapende virksomhet, eksperimentering, tenkning og kommunikasjon.

For å få disse opplevelsene og mulighetene er det hensiktsmessig å jobbe med flere retninger innen fagområdet. I rammeplanen står det at fagområdet inkluderer billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design. Gjennom dette arbeidet skal barnehagen blant annet bidra til at barna:

- styrker sin kulturelle identitet
- bruker fantasi, kreativ tenkning og skaperglede
- utvikler evnen til å kommunisere inntrykkene sine og formidle uttrykkene gjennom skapende virksomhet
- lærer å uttrykke seg estetisk gjennom visuelt språk, musikk, sang, dans og drama
- opplever at kunst, kultur og estetikk bidrar til nærhet og forståelse

For å lykkes med dette må de voksne i barnehagen jobbe med å skape et miljø for estetisk læring. Det krever rom for estetiske inntrykks- og uttrykksmåter, økt bevissthet rundt samspillet mellom barnas lek og kunst- og kulturopplevelsene, samt motivasjon og oppfordring til å finne sine egne uttrykksformer. De voksne må våge å ta i bruk kunst, kultur og kreativitet aktivt i barnehagehverdagen. Barna må få mulighet til å bli kjent med mangfoldet som finnes i de estetiske fagene.

Sosiokulturelt læringssyn

Det sosiokulturelle læringssynet preger barnehagens rammeplan, og den norske pedagogiske filosofien i sin helhet. Sosiokulturelt læringssyn er utviklet av Vygotsky og bygger på læring i en sosial setting (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 61-62). Säljö (2001, s. 13) skriver at mennesket som art er lærende og at det mest særegne trekket er at vi evner å ta vare på erfaringer og bruke dem i situasjoner i framtida. Læring kan skje hos individet, men også på et mer kollektivt plan. Menneskets evne til å skape mening gjennom det menneskelige språket er en spesiell, fleksibel og utviklingsbar mekanisme, som er særegen for vår art. Språket gir oss mulighet til å dele erfaringer med hverandre, og dermed lære av hverandre (Säljö, 2001, s-35). Mennesket lærer gjennom deltakelse i praktiske og kommunikative samspill.

Virkeligheten som vi møter i interaksjon med andre, er utgangspunkt for resonnementer og tolkninger. Det vi resonnerer og tolker brukes som ressurser for å forså og kommunisere i framtidige situasjoner. Individets tenkning i sosiokulturell forstand er dermed former for kommunikasjon som individet lærer av og bruker i framtidige situasjoner. Det sosiale og

interaktive er typisk for våre tanker og ideer, samt vår måte å håndtere situasjoner på. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger tenkning som en kollektiv, mellommenneskelig prosess, framfor noe individuelt som skjer i det enkelte mennesket (Säljö, 2001, s. 107-111).

Sosial samhandling med andre er i følge Mead utgangspunktet for utviklingen av selvet og identiteten. Denne speilingsteorien går ut på at vi ikke observerer oss selv direkte, men speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Vi forsøker altså å forstå hvordan andre oppfatter oss og legger dette til grunn for utviklingen av selvoppfatningen (Imsen, 1991, s. 136). Sosiale settinger med positiv respons vil med andre ord få positiv effekt på den enkeltes selvoppfatning og identitetsdannelse.

Et grunnleggende prinsipp innen det sosiokulturelle læringssynet er at læring skjer i samhandling med andre. Dette læringssynet ligger også til grunn for det pedagogiske arbeidet i dette prosjektet. Prosjektet består av musikkksamlinger, hvor ei barnegruppe har ukentlige samlinger. Aktivitetene bærer preg av at vi jobber sammen. Vi skal sanse, oppleve, dele, og lære i samhandling med andre.

Lekende samspill

I *Språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (Høigård, Mjør og Hoel, 2009), belyses lekens betydning for barnas språkutvikling. Det finnes mange ulike former for lek. Disse stimulerer til språkutvikling på forskjellige måter, og det er derfor viktig at barna møter variert lek i barnehagen.

Wolf (2014) skriver om lekens plass i barnehagen. Wolf viser til Baes forskning om lekende samspill (Bae, 2012). Barnehagen skal gi rom for barnas deltakelse og medvirkning. Gjennom å delta i lekende samspill med andre barn og voksne vil barnet selv erfare at de kan påvirke det som skjer her og nå, samt at de vil oppleve tilhørighet i et fellesskap. Det lekende uttrykket er et av barnas mange språk. Med lekende uttrykk menes følelsesmessige, kroppslige uttrykk, mimikk, lek og estetiske uttrykk. Samspillet oppstår ved at barna bruker de lekende uttrykkene og deltar i et fellesskap. De gir rom til hverandre, samtidig som de selv bidrar til fellesskapet. Slik kan det sies at barna gir kraft til hverandres uttrykk, samtidig som de bekrefter de andres bidrag i leken. Inkluderende fellesskap og tilhørighet krever prosesser som gir rom for - og anerkjennelse av forskjellighet (Wolf, 2012, s. 68-69). Gjennom å se det

enkelte barnet og anerkjenne forskjellene som finnes i barnegruppa vil man kunne skape et lekende samspill som bidrar at alle barna opplever tilhørighet i et fellesskap.

Politiske føringer

I 2010 kom en utredning gjort av kunnskapsdepartementet, kalt *Mangfold og mestring* (2010). Her kan vi lese om behovet for ytterligere forskning på minoritetsspråklige barns flerspråklige utvikling (NOU 2010: 7, 2010, s. 18). Utredningen viser vurderinger og tiltak som har betydning for minoritetsspråklige førskolebarns norsktilegnelse. Disse er:

- Tidlig innsats
- Langvarig andrespråkopplæring
- Kompetansebehov i opplæringssektoren
- Flerspråklighet som en verdi

Tidlig innsats er et tiltak som fremmer læringsutbyttet i all opplæring, men spesielt innen språkopplæring. I tillegg er langvarig andrespråkopplæring et sentralt element. Det er altså et kompetansebehov i opplæringssektoren som må dekket. Dette handler om både kompetanse innen kultur, tverrkulturelle møter, sosiale og kulturelle endringsprosesser, norsk som andrespråk, flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk. Holdningene tilknyttet flerspråklighet i opplæringssystemet, og samfunnet generelt, må i følge utvalget endres.

Holdningsendringene kan bidra til at man ser på flerspråklighet som en ressurs, mer enn et problem. Dette stiller blant annet krav til økt styring og støtte av kompetansen og fokuset til personale i barnehagen (NOU, 2010: 7).

Den pedagogiske tilnærmingen til mangfold kan deles inn i to retninger; problemorientert og ressursorientert tilnærming. Holdningene man har til mangfold vil påvirke hvordan mangfoldet også blir ivaretatt i barnehagen. Ressursorientert tilnærming til mangfold innebærer at man legger vekt på språklig, kulturell og religiøs variasjon og lar dette bli en naturlig del av barnehagehverdagen (Gjervan, Andersen og Bleka, 2006, s. 64-69). Ved presentasjonen av den aktuelle barnehagen kommer det fram at barnehagen har en tydelig ressursorientert holdning, hvilket kommer barna til gode.

Betydningen av holdningene blir også drøftet i temaheftet *Språklig og kulturelt mangfold*, gitt ut av kunnskapsdepartementet i 2006 (Gjervan et al., 2006). Temaheftene ble gitt ut med hensikt å støtte opp under de føringene som var lagt i den nye rammeplanen. I *Språklig og kulturelt mangfold* leser vi om hvordan barnehagen bør kunne se på flerspråklighet som noe positivt. Dette innebærer at man anerkjenner de ulike morsmålene som verdifulle ressurser, både for det enkelte barnet, men også for barnehagen og samfunnet for øvrig. For å lykkes med dette, må de ulike språkene høres og synes i barnehagens hverdag. Dette blir igjen et steg mot positiv identitetsbekreftelse og utvikling av positive selvbilder – hvilket igjen vil få betydning for det enkelte barnets utvikling, både med tanke på språkutviklingen, men også sosialt. Gjennom å anerkjenne forskjellene gir man rom for den enkelte, og man lykkes med god inkludering.

Anerkjennelse og inkludering

For å lykkes med integreringa og inkluderinga av minoritetsspråklige er det nødvendig å synliggjøre det kulturelle mangfoldet. Dette kan gjøres gjennom eventyr og fortellinger fra ulike land, men også gjennom gjenkjennelse i barnehagens leker og utstyr. Eksempler på dette er å ha leker som dukker med ulik hudfarge, sjal som kan knyttes rundt hodet og lekemat som ligner på maten hjemme (Gjervan et al., 2006, s. 70). Disse prinsippene er også overførbare til arbeidet med musikk, hvor man kan synges sanger på ulike språk, lære danser fra andre land, lytte til musikk fra andre kulturer etc. Disse tiltakene har stor betydning for anerkjennelsen av det enkelte barnet, og videre for deres selvbylde og identitetsdanning.

Kort oppsummert

Som vi ser er barnehagekonteksten styrt av en rekke føringar og rammer. Rammeplanen for barnehagen stiller krav til en barnehagehverdag som sikrer det enkelte barns tilhørighet i fellesskapet og individuelle utvikling. Barnehagehverdagen skal kunne gi rom for lek og sosialisering og utvikling. Slik kan barna oppleve mestring og egenverd, lek og tilhørighet i fellesskapet. Barnehagene må jobbe for å etablere et varmt og inkluderende miljø som fremmer nestekjærlighet, solidaritet, toleranse og respekt. Barnehagen skal anerkjenne og inkludere alle barna, uansett bakgrunn. Dette danner et mangfoldig og spennende fellesskap som kan være en ressurs for enkeltbarnet, barnehagen som helhet, og samfunnet for øvrig. Fokuset på fellesskapet samsvarer med det sosiokulturelle læringsynet som influerer barnehagen. Barna lærer i sosiale settinger, i samhandling med andre. De estetiske fagene og

det lekende samspillet påvirker barnehagehverdagen. Det lekende samspillet er en naturlig del av barnehagehverdagen. Barna bruker det lekende uttrykket til å opprette samspill med hverandre og dermed danne et fellesskap. Et lekende uttrykk viser gjerne følelser på en kroppslig måte, gjennom mimikk og kroppsspråk. De estetiske fagene har også en naturlig plass i det lekende samspillet og vice versa.

Musikk

Hvorfor musikk?

Even Ruud (2001) skriver om sammenhengen mellom musikk og livskvalitet. I følge Ruud henger livskvalitet sammen med vitalitet, handlemuligheter, tilhørighet og mening. Alle disse aspektene kan oppnås gjennom musikkopplevelser. Musikken kan gi en følelse av tilhørighet og at man mester noe. Gjennom musikkopplevelser og musisering kan man se en mening og sammenheng i livet (Ruud, 2001, s. 40-41).

Tilhørighet er sterkt forbundet med inkludering. Ruud skriver om hvordan musikken kan bringe personer sammen. Gjennom musikkgrupper kan man være et individ som bidrar til fellesskapet. Man blir sett, føler gjensidighet og forpliktelser overfor hverandre, og opplever at man kan bidra til fellesskapet (Ruud, 2001, s. 50-51). Musikkgrupper er sosialiserende og kan gi bidra til inkludering i et fellesskap.

Balsnes (2010) har gjennomført en kartlegging av eksisterende forskning på sangens effekter. Også her kommer begrepet livskvalitet opp. Musisering sammen med andre bidrar til økt livskvalitet, uavhengig av nivået man er på. Balsnes skriver at sang appellerer til det hele mennesket og presiserer at de ulike dimensjonene ved mennesket henger sammen og påvirker hverandre.

De ulike dimensjonene som påvirkes av sang:

Fysisk

Forbedret fysisk form og velvære

Psykisk/ emosjonelt

Redusert stress, glede, bedre humør, oppstemthet, terapeutisk gevinst ved depresjon.

Kognitivt

Forbedret oppmerksomhet, konsentrasjon, hukommelse og læringsevne. Mestringsopplevelser som bidrar til økt selvtillit.

Sosialt

Kollektiv samhørighet, personlig kontakt med andre, vennskap og nettverk, terapeutisk effekt ved ensomhet, bidra til fellesskapet.

Mening og sammenheng i livet

Opplevelse av personlig utvikling, bli løftet ut av det vante og hverdagslige, oppleve noe vakkert, noe som beveger og som gjør godt for sjelen.

Musikk berører oss med andre ord på mange plan og er med og utvikler det hele mennesket. Sangen kan bidra til å styrke og utvikle både det fysiske, psykiske, kognitive og sosiale ved mennesket. I tillegg kan sangen være med å skape mening og sammenheng i livet. Kvalitetene som Ruud og Balsnes skriver om, er noe som etterstrebes, og kanskje også oppnås i musikk-samlingene i dette prosjektet. Musicking-prosjektet inkluderer imidlertid ikke kun sang, men også en rekke andre aktiviteter.

Musicking

Small (1998) har skrevet om begrensningene som finnes i musikk-begrepet. Aktiviteten abstraheres, og musikk anses som et objekt, hvilket setter begrensinger for en rekke forhold. Small nevner ulike allmenne oppfattelser av musikk; som at musikkformidling reduseres til en ikke-kreativ prosess, hvor man kun skal videreformidle komponistens verk. Formidlingen er en enveiskommunikasjon og framføringen begrenses av kvaliteten på verket.

Grunnet denne marginaliseringen av et så stort felt som musikk, har Small innført et nytt begrep, kalt *Musicking*. *Musicking* er et verb som er mer beskrivende for de ulike aspektene ved musikk. Selv definerer han begrepet slik (Small, 1998, s. 9):

”To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing.”

Definisjonen viser altså at subjektet involveres i musikken, uavhengig av om det er gjennom framføring, lytting, øving, komponering eller dansing. *Musicking* favner bredden som finnes i musikk. Small inkluderer til og med personer som jobber ”bak scenen”, for eksempel billettøren, eller den som styrer lyset i selve musicking-aktiviteten.

Meningen med musikk ligger ikke i musikken som objekt, men i selve aktiviteten. Small skriver:

”The fundamental nature and meaning of music lie not in objects, not in musical works at all, but in action, in what people do” (Small, 1998, s. 8).

Musicking kan altså være mange ulike aktiviteter og forekommer i vårt daglige, sosiale liv, ikke bare i forbindelse med konserter eller andre performative situasjoner. Musicking-begrepet åpner opp for at musikk er noe som alle kan være en inkludert del av. Musicking kan være når barna synger spontant ”du kan ikke ta meg!” i leken, eller når idrettsutøvere bruker musikk til å motivere seg på trening, når man tar helgevasken og favorittlåten spilles i bakgrunnen, men også i mer organiserte og bevisste aktiviteter som musikkksamlinger i barnehagen. Poenget er at musicking åpner opp for deltakelse. Barn som lytter, klapper takten, synger, nynner eller forteller om sangtekstens betydning er alle en del av musicking-aktiviteten. Denne rause oppfatningen av hva musikk er, er årsaken til at jeg har valgt å bruke begrepet musicking i forbindelse med dette prosjektet.

Musicking – en sosial praksis

Even Ruud (2001), skriver i likhet med Small om behovet for å se på musikk som noe mer enn et objekt. Musikk bør heller sees som en virksomhet og må også sees i den sammenhengen den framføres i. Musikken påvirkes av konteksten og dermed vil også musikken oppleves forskjellig hver gang den framføres. Ruud skriver at musikk som virksomhet er en form for sosial praksis. Musisk virksomhet bidrar til å skape fellesskapsfølelse og tilhørighet i en gruppe (Ruud, 2001, s. 131-132).

Den sosiale rammen rundt musiseringen eller musicking-aktivitetene er et godt utgangspunkt for arbeid med inkludering av minoritetsspråklige barn. Ruud viser til spedbarnsforskeren Stern, som skriver om voksnes ubevisste svar på barnas uttrykk. Dette kan for eksempel

gjøres gjennom tilpassing av stemme og bevegelser. Gjennom å imøtekomme barnets uttrykk kan man oppnå intersubjektivitet. Ved intersubjektivitet bekreftes barnet, og man lærer å kjenne hverandre gjennom kroppssignaler, lyder og bevegelser (Ruud, 2001, s. 134). Denne kommunikasjonen finner sted ved musisering. Musicking-begrepet flytter fokuset fra musikken som objekt og til å se musikk som noe man gjør. Slik blir det også rom for denne kommunikasjonen og sosiale interaksjonen som Ruud skriver om.

Barnet lærer tidlig mellommenneskelige konvensjoner og kulturelle koder. De lærer at musikalske uttrykk, i likhet med språk, er knyttet til spesielle sammenhenger og kulturelt innhold som gir føringer for hvilken mening som tillegges musikken. Musikken kan intensivere samspeillet mellom mennesker som deltar aktivt i musikk-aktiviteter. Ruud vektlegger spesielt betydningen av musikk i form av kreative og improvisatoriske elementer, framfor en mer mekanisk praksis. Slik fremmer Ruud, i likhet med Small, et praktisk og deltakende forhold til musikken. Aktiv deltakelse i musicking-aktiviteter kan bidra til barnas utvikling, både hva gjelder det motoriske, sosiale, emosjonelle og kognitive. Det kan styrke utviklingen av evnen til samhandling i tillegg til å styrke identitetsutviklingen. (Ruud, 2001, s. 135-137).

Musikk som kommunikasjon

Kommunikasjon er en forutsetning for at man skal kunne føle tilhørighet til et fellesskap. For de minoritetsspråklige barna kan denne nonverbale formen for kommunikasjon få betydning for enkeltindividets opplevelse av å være inkludert i fellesskapet.

Allerede i antikken anerkjente man musikken som noe naturlig og iboende i mennesket. Bjørkvold (1989, s. 17) hevder at grunnlaget for musisk kommunikasjon legges allerede før fødselen. Det ufødte barnet reagerer på lyd, bevegelse og rytme. Når barnet er født, opprettes en kommunikasjon mellom mor og barn. Moren bruker et ”musikalsk morsmål” i møtet med barnet, og det er en form for musikk-språk. Barnets evne til kommunikasjon utvikler seg, og allerede når barnet er to måneder, kan det svare nyansert i kommunikasjon med moren. Variasjonene i lydenes musikk, med intonasjonsmelodier, rytmeforskyvninger, tempo og dynamikk, gir uttrykk for ulike stemninger eller behov. Barnet tilpasser stemmen til morens rytmeskift og tempo. Gjennom kroppsbevegelser, rytme og språkets musikalske intoning

kommuniserer barnet, og det sosiale barnet blir i stand til å møte verden (Bjørkvold, 1989, s. 31-33).

Betydningen av musisk virksomhet er i følge Bjørkvold stor i flere deler av verden. Sang og dans forsterker kontakten med omgivelsene rundt og helheten som mennesket lever i (Bjørkvold, 1989, s. 63). Bjørkvold skriver blant annet om begrepet ”spontansang”. Spontansang er en form for sang som oppstår spontant i barnet. Den har en spesifikk hensikt i en gitt sosial situasjon og er formulert innen rammene i den aktuelle kulturelle konteksten (Bjørkvold, 1989, s. 75-76).

Musikken er altså noe som bor i oss mennesker. Det er noe som eksisterer i oss og som vi reagerer på allerede før vi er født. Kommunikasjonen som oppstår i møtet mellom mor og barn er preget av et såkalt musikalsk språk. Her kan man ” snakke ” sammen, selv om den ene parten ikke kan noen ord. Musikkens intonasjonsmelodier, rytmer og dynamikk bidrar til formidling og kommunikasjon. Kanskje gjelder dette også for eldre barn som ikke behersker majoritetsspråket enda. Gjennom å bruke lyder, endre tempo, intonasjon, og dynamikk, kan også fireåringene i musikkgruppa formidle at de for eksempel liker noe eller misliker noe.

Sæther (2012, s. 25) skriver om de musikalske grunnelementene lyd og bevegelse. Disse grunnelementene består igjen av ulike deler som klang, dynamikk, tonehøyde, rytme, tempo, tekstur og form. Vi kan se at disse samsvarer med de kvalitetene Bjørkvold presenterer som en del av ” musikk språket ” (Bjørkvold, 1989, s. 31-33). I følge Sæther (2012, s. 25-26) vil sang og musikk bidra til å gi barna kjennskap til grunnelementene. Dette igjen vil gi et godt grunnlag for at barna selv skal kunne uttrykke opplevelser, tanker og følelser gjennom musikk.

Et godt sosialt samspill er preget av at alle i gruppa kan ta initiativ, vente på tur, vise samstemthet og gjensidighet (Sæther, 2012, s. 83). Barna kan for eksempel imitere hverandre, sende nye impulser eller uttrykk som en respons på hverandres bidrag. Det sosiale samspillet har en rekke likhetstrekk med et musikalsk samspill, hvor man også må åpne for andres uttrykk. I møtet mellom aktørene kan det videre skapes noe nytt. Fellesskapsfølelsen er gjeldende i begge disse uttrykkene. Sæther viser også til eksempelet med mor og barn-kommunikasjon. De varierer tonehøydene, vokaliseringen og bruken av pauser og gjennom

dette kommuniserer de med hverandre. Timingene må tilpasses og ”samtalen” improviseres. De blir samstemte og de kommuniserer nonverbalt med hverandre (Sæther, 2012, s. 83-84).

Musikk i barnehagen

Legitimeringen av musikkarbeid i barnehagen underbygges av en rekke ulike synspunkt. Angelo (2012, s. 119-136) skriver om hvorfor man bør jobbe med musikk i barnehagen. Her presenteres både musikkens nytteverdi, men også egenverdi. Fellesskap, trivsel og glede er stikkord som gjerne forbindes med arbeid med musikk. Musikken kan også brukes aktivt i for eksempel utviklingen av sosial kompetanse, danning av barna og som verktøy i for eksempel motorisk- eller språklig utvikling.

Musikkarbeid i barnehagen vil med andre ord kunne bidra til positiv utvikling på mange områder. Den indre motivasjonen for deltakelse er i følge Angelo en kvalitet som er typisk for estetisk aktivitet. Både i leksituasjoner og estetiske aktiviteter kan man oppleve en indre motivasjon. Man deltar fordi man selv ønsker det. Terskelen for å delta i estetiske aktiviteter er lav. Dette kan skyldes at det er lav risiko for å mislykkes, og at det er mange gode muligheter for mestring (Angelo, 2012, s. 121-122). Mestringsfølelsen vil igjen kunne påvirke barnets selvtillit og styrke deres rolle i fellesskapet.

Danningsperspektivet legger vekt på at mennesket formes og utvikles i en prosess, i relasjon til omverdenen. Musikken anses som en kraft som taler til sjelen og former oss som mennesker. Musikken spiller en viktig rolle i utviklingen av barnas lydhørhet, hvilket innebærer at man oppfatter andres forståelse av liv og mening. Helt konkret kan det for eksempel være å åpne opp for ulike musikk-kulturelle bakgrunner og preferanser (Angelo, 2012, s. 128-129). Her må pedagogen jobbe bevisst for å synliggjøre ulike musikkulturer etc. Danning knyttet opp mot kulturarv og tradisjon er også aktuelt i barnehagen. Pedagogene er kulturformidlere som må være bevisst på sitt kulturelle og verdimeslige ståsted. Det krever refleksjon rundt egne holdninger, samt handlinger (Angelo, 2012, s. 127-131). Pedagogen må altså både reflektere over innholdet, men også hvordan musikkarbeidet foregår.

Musikk kan også sies å ha en nytteverdi. Musikken kan være nyttig i språkinnlæringen, eller for å fremme hukommelse, konsentrasjon, motorikk, samarbeidsevner og turtaking. Angelo viser til et samarbeidsprosjekt med Semundseth (Aalberg og Semundseth, 2008) hvor de

utviklet et kurs med fokus på sammenhengene mellom musikk og språk. Det er en rekke ytre, formale likheter mellom språket og musikken, som for eksempel rytme, tonehøyde og dynamikk. I tillegg kan man jobbe med språkforståelse og forståelse av innhold, ved hjelp av musikken (Angelo, 2012, s. 131-132).

Musikkarbeidet kan også være en måte å arbeide med følelser og opplevelser som kan være vanskelig å formidle verbalt (Angelo, 2012, s. 120). Den estetiske tilnærmingen til læring retter fokuset mer innover mot det sanselige og følelsesmessige. Estetisk læring handler om å være sanselig tilstede, hvilket innebærer å se og høre, samt vises og høres selv. En estetisk tilnærming til læring handler om at læring skal oppleves meningsfylt for det enkelte barnet. Man må oppfatte den enkelte og deres impulser. Videre må man som pedagog bruke sanselige og følelsesmessige innfallsvinkler til å ta tak i nettopp dette (Angelo, 2012, s. 161-162). Musikk kan sies å være et erkjennelsesredskap for følelsene. Musikken kan gi oss tilgang til følelser og bidra til økt forståelse av disse. Slik får vi mulighet til å vite og forstå på andre måter enn gjennom verbalspråket. En gitt følelse kan for eksempel diskuteres verbalt, men vil kanskje forstås annerledes dersom det uttrykkes gjennom for eksempel å spilles eller høres. Angelo (2012, s. 136) viser til Reggio Emilia-pedagogikken, hvor barnas mange uttrykksmåter vektlegges. Barna uttrykker seg både gjennom musikk, bilde, dans og drama. Kanskje bør vi voksne legge mer til rette for at disse uttrykkene ivaretas. Her kan musikken og musicking-aktivitetene spille en rolle.

Musikken kan bidra til positiv utvikling på en rekke felt. Likevel mener Angelo at vi må være forsiktige med å kun tillegge musikken nytteverdi. Det er nødvendig å se musikkens egenverdi som utgangspunkt for musikkaktiviteter. Musikken har en egen måte å vite og forstå på, og kan være en måte å uttrykke seg på. Musikken som nytteverdi bør derfor sees på som en av flere positive bieffekter.

Musikk og identitet

Begrepet identitet er vanskelig å komme unna når man snakker om inkludering av minoritetsgrupper. Ordet identitet er noe komplekst da det rommer mye. Dette problematiserer Hovde (2013) i sin avhandling, kalt *Global musicking*. Hovde skriver om hvordan identitetsbegrepet er et konglomerat som består av ulike karaktertrekk, preferanser, valg og karakteristikk. Hun nevner også en rekke andre teorier tilknyttet temaet musikk og

identitet hvor identitetsdefinisjonen kan føre til en entydighet og hvordan en dermed står i fare for å skape stereotyper (Hovde, 2013, s. 19-21).

Ruud (2013) skriver om temaet musikk og identitet, og definerer begrepet identitet som noe som vi selv konstruerer gjennom hele livet. Han viser til Freeman og Widdershoven i definisjonen av begrepet, og sier også at identiteten er et resultat av alle fortellingene som vi lager om oss selv. Ruud knytter identitetsbegrepet tett opp mot musikk. Her argumenterer han med at musikkopplevelser ofte involverer følelser, som igjen er et resultat av situasjoner og prosesser. Disse opplevelsene gir oss erfaringer som er med på å konstruere identiteten vår (Ruud, a) 2013, s. 4). Musikk har i likhet med språk og andre kulturelle faktorer sterk tilknytning til den enkeltes identitet. Det finnes mange ulike musikalske identiteter, og de kan gi uttrykk for både kulturell eller geografisk tilhørighet, klasse, religion, etnisitet, og lovlydighet (Ruud, b) 2013, s. 140). Musikken kan brukes for å oppnå og markere sosial kontakt og inkludering i et fellesskap (Ruud, b) 2013, s. 152).

Ruud skiller mellom fire ulike former for musikalsk identitetsfølelse; det personlige rom, tiden og stedets rom, det transpersonlige rom og det sosiale rom. I forbindelse med inkluderingsarbeid er det sosiale rom svært aktuelt. Ruud skriver om hvordan musikksmak ofte kan avgrense, markere og signalisere kulturell tilhørighet. Bourdieus "habitus-begrep" argumenterer for at det er en sammenheng mellom økonomisk og kulturell kapital, og at vårt personlige forhold til kultur da vil reflektere vår økonomiske bakgrunn. Nyere forskning viser derimot hvordan musikken kan bidra til å flytte grenser og til å omforme de sosiale rommene (Ruud a) 2013, s. 11). Ruud viser til Frønes som hevder at bidrar musikkopplevelser bidrar til en utvikling av en sosial basiskompetanse. Dette legger grunnlaget for å oppleve ulikheter, hvilket igjen bidrar til økt refleksjon rundt egen identitet. Musikk kan bidra til en økt forståelse av mangfoldet i verden, og linjene kan trekkes både geografisk, men også i tid. Musikken kan vise virkeligheter utenfor "her og nå" (Ruud, b) 2013, s. 145-149).

Inkludering og opplevelse av tilhørighet i fellesskapet er et mål i møtet med minoritetsspråklige barn i barnehagen. Musikk er et vidt begrep som omhandler mye forskjellig, både med tanke på aktiviteter, sjangre og kulturell forankring. Bevissthet rundt sammenhengen mellom musikk og identitet vil kunne bidra til at man tilrettelegger for utvikling av identiteten innenfor et mangfoldig miljø.

Kort oppsummert

Musikk er et mangfoldig begrep og påvirker oss mennesker på mange måter. Vi har sett at musikk kan bidra til økt livskvalitet, grunnet musikkens rom for vitalitet, handlemuligheter, tilhørighet og mening. Sangen kan i følge Balsnes (2010) påvirke en rekke sider ved mennesket. Det har innvirkning på de fysiske, psykiske, kognitive og sosiale aspektene og kan i tillegg bidra til å skape mening og sammenheng i livet. Disse utviklingspunktene er forbundet med sang. Sang er kun en av en rekke aktiviteter som inkluderes i dette prosjektet. Smalls musicking-begrep åpner for en rekke flere aktiviteter (Small, 1998). Begrepet signaliserer at musikk er noe man gjør, ikke noe man har. Musicking er et inkluderende og raust begrep, som åpner for alle former for musisk aktivitet, samt deltakelse på ulike nivå. Ruud (2001) støtter seg på denne definisjonen og mener at musicking fremmer sosiale aktiviteter. Musisk virksomhet åpner for deltakelse og bidrar til å skape en følelse av fellesskap og tilhørighet i gruppa. Fellesskapet oppstår kanskje gjennom musikkens kommunikasjonsmuligheter. Bjørkvold (1989) mener at musikken er en naturlig form for kommunikasjon. Musikken er noe iboende i oss, og den tas i bruk som kommunikasjonsmiddel allerede før barnet er født. Musisk kommunikasjon stiller ingen krav til verbalspråket da formidlingen skjer kun gjennom musikken. Som vi har sett tidligere har musikken og de andre estetiske fagene en viktig plass i barnehagen. Bruken av musikk i barnehagen kan legitimeres på forskjellige måter. Musikken bidrar til danning, den kan ha en nytteverdi i forhold til annen læring, men den kan også ha betydning og verdi i seg selv. Den estetiske læringa gir barnet mulighet til å lære og forstå verden rundt seg på en særegen måte. Musikken kan være med å utvikle individets identitet, innen for et fellesskap.

Kunstfagdidaktikk og dramaturgi

Dramaturgi handler om formidling av historier. Østern (2014, s. 19) beskriver dramaturgi som både måten fortellingen er komponert på, hvordan den presenteres, samt hvordan den gjennomføres. Pedagoger kan ta i bruk dramaturgiske virkemidler i planleggingen av pedagogiske aktiviteter. De dramaturgiske verktøyene som komposisjon, fokus på kroppen, rytme og timing, bruk av rommet, estetiske virkemidler, samt variasjon kan bidra til en mer dynamisk og helhetlig økt. I tillegg har jeg valgt å inkludere improvisasjon som en del av dette kapitlet. Årsaken til dette er improvisasjonenes betydning for det didaktiske opplegget. Østern skriver først og fremst for lærerne i skolen og undervisningen der. Overføringsverdien til barnehagearenaen er imidlertid stor og jeg har valgt å ta i bruk dramaturgibegrepene og verktøyene i forbindelse med planleggingen av dette prosjektet.

Komposisjon

Østern (2014, s. 39-47) viser hvordan man bør komponere undervisningen bevisst. Komposisjon handler om oppbyggingen av ei forestilling, film, bok, tekst, eller som i dette tilfellet; pedagogisk aktivitet. I følge Østern bør en komposisjon inneha både et tydelig anslag, en form for oppbygging, vendepunkt, høydepunkt og avslutning. Musicking-samlingene i dette prosjektet komponeres i tråd med den dramaturgiske tenkningen til Østern.

Anslaget har til hensikt å fange tilhøreren eller tilskuerens oppmerksomhet. Det engelske uttrykket for anslag er *the hook*. Begrepet innebærer at man skal få tilskueren eller deltakeren på kroken. Stemningen settes i anslaget og det må med andre ord være fengende. Det skal si noe om hva som venter, skape forventning og nysgjerrighet (Østern, 2014, s. 39-40). I pedagogisk sammenheng vil det også være svært nyttig å starte undervisningen eller aktiviteten med et tydelig anslag. Barnas oppmerksomhet rettes mot det som skal skje. De kobler seg på og er mer mottakelige for videre deltakelse og aktivitet.

Videre følger flere vendepunkt i aktivitetene. Vendepunktene innebærer at man bryter med den aktuelle aktiviteten og starter opp med noe nytt og annerledes. Disse vendepunktene bidrar til å skape spenning, samt holde på nysgjerrigheten og fokuset. Østern (2014, s. 40)

uttrykker imidlertid at det må være en balanse mellom vendepunktene og hvilepunkter. Dette gjelder både innen teateret, men er også aktuelt i det didaktiske arbeidet. Dersom barnas fokus stadig blir dratt i ulike retninger vil de oppleve at de aldri får ro. Det er nødvendig å holde på enkelte aktiviteter lengre, slik at alle blir trygge og vante med aktiviteten. Etter en stund vil det være nødvendig og velkomment med et brytningspunkt igjen. Østern skriver også om betydningen av repetisjon i det pedagogiske opplegget. Opplegget bør ha en form for resirkulering eller gjenbruk av tidligere metoder og innhold. Samtidig er det nødvendig med noen nye elementer som virker utfordrende og skaper engasjement blant barna (Østern 2014, s. 30).

Avslutninga kan sies å være like viktig som anslaget og den dramatiske utviklinga. Den bidrar til at ”samlinga lander”. Man roer ned og får mulighet til metarefleksjon. Timen eller økta legger man nå bak seg, gjennom at man sammenfatter det man har gjort. I tillegg kan man koble økta sammen med den kommende økta, gjennom å bruke framoverpek. Framoverpek trekker deltakerne inn i den kommende handlingen gjennom at de aktivt må forsøke å tolke pekingen (Østern, 2014, s. 41-42).

Rommet som dramaturgisk element

Øfsti (2014, s. 87) skriver om lærerens rolle som scenograf i undervisningssammenheng. Valg av rom, plassering i rommet, bruk av form og farge vil påvirke opplevelsen, stemningen og også læringen. Det stadig økende fokuset på sosiokulturelt læringssyn, hvor læringen skjer i samhandling med andre elever (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 61-62) krever at vi bryter med den tradisjonelle mesterlæretradisjonen. Vi pedagoger må med andre ord ta på oss rollen som scenograf og ta styringen over omgivelsene undervisningen foregår i. Rommet kan brukes på ulike måter og barna kan forholde seg til både rommet og hverandre på forskjellige vis. Man kan for eksempel plasseres i en ring, fritt rundt i rommet, på rekker, to og to, hesteko. I tillegg til at man kan bruke ulike nivåer; stående, sittende på gulvet eller på stoler, samt liggende. Måten man bruker rommet og hvordan man er plassert i forhold til hverandre kan kanskje påvirke atmosfæren og stemningen i gruppa, trygghetsfølelsen og dermed kan også læringen og utviklingen påvirkes.

Kroppslig tilstedeværelse, rytme og timing

Lærerkroppen kan i følge Østern og Engelsrud (2014) fungere som et dramaturgisk omdreiningspunkt for en lærer eller pedagog. Kroppen er utgangspunktet for pedagogens opplevelser, handlinger og refleksjoner. Lærerkroppen som omdreiningspunkt innebærer fenomener som å være til stede, oppleve, sanse, kjenne, tenke og handle ut i fra det som skjer kroppslig. Pedagogens kroppslige opplevelse og lytting får betydning for å drive timen videre, skape motivasjon for læring, stimulere elevene med energi, lede gruppa, samt for å skape rytme, flyt og timing. Fokuset på lærerkroppen handler om kroppslige reaksjoner, relasjonene til elevene, kinestetisk empati, dynamikken i undervisningen, evnen til å lytte til kroppslige impulser, agere og reagere på disse (Østern og Engelsrud, 2014, s. 67-72).

Kroppens handlingsrepertoar som didaktisk omdreiningspunkt

Østern og Engelsrud (2014, s. 71-72) viser til Svendler-Nielsens fenomenologiske didaktikk. Her er det en rekke punkt som omhandler lærerkroppen og kroppslig kommunikasjon:

- Se med hele kroppen
- Reagere på nonverbale prosesser
- Sensitivitet overfor opplevelser, kroppsuttrykk og atmosfære
- Være i en sårbar situasjon
- Merke og reagere på det unike hos hver enkelt deltaker i enhver situasjon
- Ha velutviklet kinestetisk empati

Disse punktene innebærer at man som pedagog tillater at kroppen reagerer gjennom kinestetiske forståelsesprosesser. Man bearbeider stadig stemningene i gruppa, og impulsene som barna sender ut. Pedagogen bør derfor ha en refleksiv holdning til seg selv som ”pedagog-kropp”. Dette innebærer at man er oppmerksom mot de relasjonelle aspektene ved det pedagogiske arbeidet, samt de kroppslige aspektene ved det relasjonelle. Dersom man lytter til de kroppslige fornemmelsene eller kroppsstemningene, som for eksempel glad eller motløs, vil kroppen kunne gi pedagogisk innsikt (Østern, Engelsrud, 2014, s. 71-73). Dette kan for eksempel være at man erkjenner at man er sliten og frustrert for at barna ikke responderer slik man hadde håpet. Da kan den kroppslige opplevelsen være avgjørende for en eventuell endring i det pedagogiske og didaktiske arbeidet. Dramaturgisk arbeid med kroppen som omdreiningspunkt øker bevisstheten rundt det som foregår i rommet og i gruppa.

Gjennom å lytte kroppslig vil man være i stand til å tilpasse timingen av de ulike elementene. Timing betyr å gjøre noe til riktig tid (Østern, 2014, s. 41). Et eksempel er hvordan man ved enkelte tilfeller være uro og misnøye i gruppa. Dette kan man som pedagog merke kroppslig, ved at man for eksempel blir stresset og frustrert. Den kroppslige reaksjonen forteller da at man bør skifte aktivitet og tilpasse timingen. Endringen kan gjøre at dynamikken og stemningen i gruppa endres.

Østern og Engelsrud skriver om kroppens handlingsrepertoar, og presenterer ulike elementer som kan bidra til økt bevissthet rundt lærerkroppen. Disse er blant annet fokusert kroppsdynamikk, tilstedeværelse, øyekontakt med alle, kroppslig åpent fokus, gode forberedelser, lytte til egne kroppstemninger og la de gi føringer for eventuelle endringer. I tillegg nevnes stemmebruk, pust og fordøyelse av opplevelsene som nødvendig (Østern og Engelsrud, 2014, s. 73-76). Disse kan forbedre opplevelsen av det pedagogiske opplegget, dynamikken og relasjonene, for å nevne noe.

Øyekontakt

Relasjonsbygging er viktig for å skape et godt samspill i barnegruppa. For å bygge relasjoner må man oppleve at man blir sett, hørt og anerkjent. Økt bevissthet rundt bruken av øyekontakt kan bidra til at flere barn blir sett i løpet av dagen, eller samlinga. Pedagogen bør oppsøke blikket til hver og en av barna, spesielt de barna som ikke søker kontakt selv. Slik blir det lettere å inkludere alle, og man sikrer at alle barna blir sett minst en gang i løpet av økta. Møtende og anerkjennende blikk som møtes betyr mye for det enkelte barnet (Østern og Engelsrud, 2014, s. 74).

Kroppslig tilstedeværelse

Kroppslig fokus handler om å være tilstede, være rettet mot øyeblikket og ha en våken dynamikk som skaper fokus. Ved å styrke tilstedeværelsen samles også energien og man oppretter enklere kontakt med alle i rommet. Man må "være i seg selv", å våge å gi kroppen plass, slik at man ikke synker sammen. Denne tilstedeværelsen bidrar også til at det blir enklere å lede gruppa. Tilstedeværelsen kan styrkes gjennom at man fokuserer på å inkludere alle, ved å by raust på seg selv. Pedagogens kroppslige tilstedeværelse kan utvides gjennom at man beveger seg i rommet, gjør seg synlig, retter seg mot hver enkelt, og oppretter øyekontakt med alle. Tilstedeværelsen kan bidra til å holde på barnas oppmerksomhet og kan også virke beroligende og tryggende (Østern og Engelsrud, 2014, s. 74). Gjennom å være virkelig

tilstede i kroppen får man mulighet til å oppfatte eventuelle problemer eller barn som ikke har det bra. Stavik-Karlsen (2014, s. 157-158) drøfter viktigheten av *ekte tilstedeværelse*. Ved å være ekte til stede menes det at man som lærer skal være autentisk. Her handler det om at læreren må våge å være seg selv, og å by på seg selv. På denne måten kan ærlige og virkelige relasjoner bygges.

Rytmask variasjon

Østern (2014, s. 41) skriver om betydningen av rytmisk variasjon i strukturen på dramaet. Denne dramaturgiske tankegangen innebærer tempoforandringer og variasjon i perspektiv. Eksempelvis kan eksposisjonen, eller introduksjonen ha et roligere tempo enn senere i handlingen. I eksposisjonen skal man bli kjent med dramaets handling, tid, sted og konflikter. Dette kan overføres til den didaktiske planleggingen i dette prosjektet. Eksempelvis består samlingene av ulike aktiviteter. Starten har alltid en roligere rytme enn senere i samlingen. Rytmen veksler igjennom resten av repertoaret, før den når en topp på nest siste nummer. Avslutningen har i likhet med starten en roligere rytme.

Estetiske virkemidler – sanselig læring

Begrepet estetikk betyr *direkte sansbar erfaring* (Øfsti, 2014, s. 143). Estetisk læring innebærer erfaring og erkjennelse av noe nytt. Austring og Sørensen (2006, s. 90-91) skriver om estetikken som læringsmåte. De hevder at materialet som kan behandles gjennom estetiske læreprosesser er universale og har med det menneskelige liv å gjøre. Den som har en relasjon til en estetisk tilnærming til læring er drevet av søken etter mening og søken etter forståelse av det å være menneske i verden. Den estetiske læringsmåten er kroppslig, sanselig og helhetsorientert og forholder seg til det hele mennesket. Estetisk virksomhet kan bidra til at individet bearbeider sine kroppslige forankrede inntrykk av verden og omskaper de til kroppslige estetiske uttrykk. Den estetiske virksomheten vil med andre ord kunne bidra til refleksjon og utvikling av inntrykkene, samt formidlingen av dette.

Estetiske virkemidler kan være ulike sansbare elementer. I pedagogisk sammenheng kan det dreie seg om dramaturgi, med bruk av bilder, lyd, farger og bevegelse. Formålet med dette er å bidra til gi bedre og mer motiverende læringssituasjon. Samtidig stiller Øfsti spørsmålsteget ved skillet mellom å motivere og å forføre (Øfsti, 2014, s. 143). Det er med andre ord

nødvendig å ha et bevisst og balansert forhold til de estetiske virkemidlene og metodene i undervisningen.

Estetikk og opplevelse henger tett sammen. Estetiske aktiviteter kan regnes som selve mediet for opplevelsen av verden. Gjennom å erfare opplever vi også. Opplevelsesevnen må tilegnes og utvikles. Det er derfor nødvendig at barna får hjelp med å oppleve verden. Dette kan for eksempel gjøres gjennom musikken, som estetisk aktivitet. (Sæther, 2012, s. 19). Ofte forbinder vi begrepet estetikk med noe vakkert og skjønt. Sæther (2012) skriver om et utvidet estetikk- og musikkbegrep, som også må inkludere det som er stygt. Slik åpner man opp for rike kunstopplevelser. Det estetiske uttrykket kan sette i gang reaksjoner og føleøser. Den estetiske virksomheten vil kunne appellere til hele mennesket og trigge både sinne, glede, frykt og mye mer.

En estetisk praksis innebærer at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige kobles sammen med det kognitive. I barnehagen kan dette gjøres gjennom å gi barna erfaring med håndverk, teknikker og kunstneriske virkemidler. Slik får barnet rikere sanseopplevelser og mulighet til å uttrykke seg. Sæther (2012) skriver om hvordan barna bør være en aktiv del av den estetiske prosessen. Prosessen bør åpne for barnas ideer, og rom for at produktet viker fra det den voksne hadde planlagt. Estetisk erkjennelse kan sies å være en samhandling mellom fornuft og følelser, inntrykk og uttrykk i en prosess.

Musisk variasjon

Variasjon kan være formålstjenlig i pedagogiske sammenhenger, av flere årsaker. Dynamikken og den rytmiske variasjonen som ble beskrevet tidligere har mye å si for komposisjonen (Østern, 2014, s. 41). Variasjonen opprettholder spenningen og nysgjerrigheten hos barna. Den rytmiske variasjonen kan skyldes ulike aktiviteter, plassering i rommet, kroppslig tilstedeværelse og energi. Smalls (1998) musicking-begrep inkluderer en rekke ulike aktiviteter. I forbindelse med dette prosjektet er det både sang, lytting, dans, spilling og improvisasjon. Det store spekteret i aktivitetene bidrar til variasjon. Denne variasjonen er trolig med å påvirker barnas fokus og deltakelse på samling. Likevel er det de musicking-elementenes egenverdi som står veier tyngst.

Improvisasjon

Som beskrevet vektlegger kunstfagdidaktikken betydningen av kroppslig tilstedeværelse og evne til å registrere og respondere på barnas impulser. For å lykkes med dette må man som pedagog være i stand til å bryte med det planlagte og strukturerte og ta i bruk improvisasjon. Improvisasjon er et begrep som man ofte forbinder med det uforberedte og spontane. I det følgende presenteres derimot improvisasjon som en handling som er mer forankret i det planlagte og i bakgrunnskunnskapen man sitter med. I musicking-samlingene ble det improvisert i flere sammenhenger, både av oss voksne, men også av barna.

Melaas (2012) tar for seg utfordringene barnehagen står overfor ved at den stadig blir mer lik skolen, og at det med dette også blir mindre plass til annerledeshet. Barnas identitet utvikles i samspill og relasjoner med andre. Annerledesheten er i følge Melaas en nødvendig faktor for å påvirke hverandre, da likheten allerede eksisterer. Vi kan lese om betydningen av anerkjennelse, både anerkjennelse av barna, men også anerkjennelse av våre egne tanker, følelser og erfaringer (Melaas, 2012, s. 23- 63). Denne anerkjennelsen av annerledesheten styrker individets posisjon og legger grunnlaget for improvisasjon og utvikling av det relasjonelle samspillet mellom aktørene. Melaas viser til Sterns teorier om sammenhengen mellom følelser og identitetsutviklingen hos barn. Enkelte barn kan "sitte fast" i en bestemt "følelsestone". Med følelsestone menes de stemningen eller følelsen som preger barnet, gjerne over lengre tid. Han viser til et eksempel hvor et barn har en trist følelsestone. Som voksen i barnehagen må han da gjøre grep som kan endre denne følelsestonen. Med utgangspunkt i sine egne erfaringer kan den voksne kommunisere og videre inkludere barnet i leken på en ny måte. I denne endringsprosessen må det stadig improviseres.

Melaas skriver om hvordan improvisasjonsblikk er en praksis som har som mål å føre barna inn i vennskap og fellesskap. Dette krever seriøs planlegging, innsikt i betydningen av valgene man tar, samt mot til å delta i leken og enkelte ganger strekke seg langt utenfor komfortsonen. Refleksjon er en avgjørende del av arbeidet med improvisasjonsblikk. Det er nødvendig å ta utgangspunkt i egne erfaringer og innsikt, samt barnets aktuelle situasjon (Melaas, 2012, s. 91-93). Improvisasjon er med andre ord ikke en impulsiv handling som er løsrevet fra situasjonen. Tvert i mot er det en handling som krever mye innsikt, refleksjon og mot. Gjennom å ta i bruk improvisasjonsblikk der det er nødvendig vil man styrke det relasjonelle samspillet mellom barn og voksne, og kanskje barna i mellom.

Improvisasjon i møtet med lek kan være en formålstjenlig kombinasjon i barnehagen (Steinsholt, 2006). Improvisasjon blir ofte assosiert med det spontane og det øyeblikkelige. Det er en leken opplevelse som skjer her og nå og vil ofte være preget av det uforutsigbare, spontane og uplanlagte. Steinsholt understreker imidlertid at improvisasjon er betydelig mer planlagt og organisert enn det ser ut til. Improvisasjonene er preget av de rammene de oppstår i. Dette er felles for musikere som improviserer, men også for barnehagepedagoger som stadig må ta utgangspunkt i rammene de er i og improvisere ut i fra disse. Improvisasjon er med andre ord ikke noe som oppstår spontant og avskåret fra alt annet. Improvisasjon stiller krav til deltakelse i fellesskapet og krever at man forholder seg til - samt forhandler med forskjeller. Gjennom å akseptere utfordringer, risiko og tilfeldigheter vil improvisasjonen kunne bidra til bedre kommunikasjon og samhandling mellom aktørene (Steinsholt, 2006, s. 23-39).

Veine (2006) skriver om denne risikoen ved improvisasjon i teatersammenheng. Det er nødvendig å bryte kjente mønstre og vaner for å kunne tre inn i det spontane rommet. Man må være villig til å slippe til leken og til å ta sjanser og tørre å gjøre feil (Veine, 2006, s. 171-172). Dette mener jeg er svært overførbart til arbeidet som gjøres i barnehagen. Dersom vi voksne våger å slippe kontrollen kan vi lykkes med improvisasjonen og dermed oppnå bedre kommunikasjon med barna. Gjennom improvisasjonen kan man skape de gode øyeblikkene. For å lykkes med improvisasjon må man ta utgangspunkt i konteksten rundt og i barna. Ved å se barna og spille videre på deres innspill vil man kunne åpne for bedre kontakt og lykkes med å skape gode, ”magiske” undervisningsøyeblikk (Karlsen, 2006, s. 241).

I musicking-samlingene ble det ved flere anledninger nødvendig å slippe kontrollen litt, og heller ta risikoen ved å skape kaos. Dette viste seg å bidra til positive opplevelser hos barna. Kanskje kan risikotaking og improvisasjon styrke relasjonsbyggingen mellom oss voksne og barna, og barna imellom.

Kort oppsummert

Dramaturgisk tenkning er først og fremst forbundet med dramafaget, men som vi har sett er det stor overføringsverdi til didaktisk tenkning og planlegging av pedagogiske aktiviteter. Ved bruk av dramaturgi i en didaktisk kontekst er det flere sentrale elementer. Disse er komposisjon, rommet, kroppslig tilstedeværelse, rytme og timing, estetiske virkemidler og improvisasjon. Komposisjonen tar for seg oppbyggingen av økta. Her fremheves betydningen

av å ha et anslag, ei oppbygging og en tydelig avslutning. Rommet kan brukes på mange måter og det er viktig å være bevisst sin rolle som scenograf, også i didaktiske sammenhenger. Kroppslig tilstedeværelse, rytme og timing henger sammen. Det handler om å være fokusert og tilgjengelig for barna. Gjennom å være kroppslig tilstede kan bli mer bevisst eventuelle impulser og behov som dukker opp og samtidig være i stand til å reagere på impulsene. Estetiske virkemidler fremmer estetisk, sanselig og erkjennende læring. Virkemidlene kan appellere til barna og motivere til læring, men det kan også bidra til en mer kroppslig læring, hvor barnas inntrykk og videre uttrykk har betydning for læringsutbyttet. Improvisasjon spiller en stor rolle i den estetiske læringa, både for pedagogen, men også for barna. Det er et sentralt element i den de pedagogiske aktivitetene.

Metode

Vitenskapelig ståsted

Forskningsmetode

Kan man egentlig vite noe, er ikke alle sannheter relative? (Thurén, 2009, s. 9-14) skriver at vitenskapen søker sannheten og vitenskapen gjør stadig framskritt. Dette utgjør et paradoks innen vitenskapsteorien. Dette innebærer at det man tidligere anså som sannheten må forkastes, og kan man egentlig da oppnå sikker viten? Vi skiller gjerne mellom to vitenskapelige hovedretninger; positivismen og hermeneutikk. Positivistene bygger på dogmatikernes tankegang og etterstreber å finne absolutte sannheter. Denne vitenskapelige retningen er typisk for naturfagene (Thurén, 2009, s. 20). Hermeneutikken tillegger fortolkningen høy verdi og er den retningen som er aktuell innen kunstfagene (Thurén, 2009, s. 105). I dette kapitlet redegjør jeg for mitt vitenskapelige ståsted og mine metodiske valg, med forankring i aktuell teori. Videre presenteres de etiske prinsippene innen forskningen, før jeg drøfter kvaliteten ved forskningsprosjektet.

Hermeneutikk

Forskning innen mitt fagområde er preget av hermeneutisk vitenskapstradisjon. Ordet hermeneutikk betyr uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2012, s. 71). I møtet med noe vi ikke forstår, vil vi prøve å tolke det. Tolkningen er et forsøk på å finne en underliggende mening, eller tydeliggjøre noe som kan oppfattes som uklart. Tolkning og forståelse står sterkt innen humaniora i og med at analyseenheten og datamaterialet ofte kan være uttrykk for menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster (Nilssen, 2012, s. 71-72).

Som forsker kommer man ofte tett på informantene og innlevelse og empati er nødvendige kvaliteter hos den som forsker. Introspeksjon, hvor man ser inn i seg selv er nødvendig for å kunne forstå andre menneskers følelser og opplevelser (Thurén, 2009, s. 105). Forskerens tidligere erfaringer, teorigrunnlag og forventninger til funnene får betydning for forskningen. Dette kalles forskningseffekt. Innen denne forskningstradisjonen tillegger man subjektet stor

verdi, og man ønsker ofte å forske i dybden og dermed finne ut mye om få, framfor å gå bredt ut, for å kunne si lite om mange (Thurén 2009, s. 104-113). Gjennom å gå i dybden synliggjøres forskjellene og nyansene, og man får et mer helhetlig bilde av situasjonen. En svakhet ved dette er et begrenset omfang, hvilket også reduserer mulighetene til å generalisere og finne trekk som gjelder for mange.

Forskeren fortolker informantenes følelser og opplevelser. Thurén (2009, s. 107) skriver at opplevelser og følelser ikke er intersubjektivt testbare. De avhenger av hvem det er som opplever og føler. Det er flere problemene tilknyttet introspeksjon og arbeid med opplevelser og følelser. Projeksjon er en mekanisme som gjør at et menneske kan tillegge andre sine egne egenskaper. Det kan være så enkelt som at man antar at andre oppfatter verden på samme måte som vi selv gjør. Forskjellene mellom mennesker påvirkes av erfaringene og det vil derfor være vanskelig å skulle si noe om hvordan andre opplever eller føler noe. Innen det hermeneutiske forskningsfeltet står man i fare for å tillegge empirien en stor dose egne oppfatninger, noe man som forsker må være bevisst på.

I arbeidet med dette prosjektet har jeg sett etter kroppslige uttrykk som barna sender ut i musicking-samlingene. De kroppslige uttrykkene gir ofte tegn som er tilknyttet følelser og opplevelser. Når barnet smiler ved dansen tolker jeg det som at vedkommende liker dansen og føler glede. Mange er nok enige i at smilet gir et signal om at man har det bra og at man synes noe er gøy. Likevel skal man være forsiktig med å ta for raske slutninger, og ikke minst være for påståelig. Det er avgjørende at man viser ydmykhet og innser at man selv kan tillegge de kroppslige uttrykkene annen betydning enn det de kanskje opprinnelig har. Man bør derfor være forsiktig med å påstå at noen opplever det sånn eller slik, men at man heller kan si at det kan indikere at barnet er glad, eller at barnet viser tendenser til å trives.

Kvalitativ forskning

Forskning innebærer at man søker viten om noe. Måten man tilegner seg viten kan variere, og metoden man velger bør være formålstjenlig for det man ønsker å finne svar på. Kvalitativ forskning vektlegger innhold framfor hyppighet og resultatene uttrykkes gjennom ord, framfor kvantitativ forsknings tallfestede data. (Repstad, 2007, s. 16-19). Svært forenklet kan man si at kvalitativ forskning søker forståelse og kvantitativ forskning søker forklaring. Denne forenklingen og generaliseringen kan skjule en større kompleksitet og mangfold innen

begge tradisjonene. Den kvalitative forskningen preges av både innlevelse og kreativitet, men også av struktur og systematikk (Tjora, 2012, s. 18-23).

Kvalitativ forskning påvirkes av konteksten den gjennomføres i. Ved kvalitativ forskning har man gjerne utvalgte informanter eller respondenter. Det er ofte et tett forhold mellom forskeren og dem man forsker på. Det tette forholdet gjør forskningen intens, spennende, men også utfordrende. Underveis i forskningsprosessen kan det for eksempel være behov for å justere prosjektet, handlingene eller kanskje også ideene. De stadige endringene gjør at det vil være hensiktsmessig å legge datagenereringen til tidlig i prosjektperioden, slik at man har mulighet til å justere teorigrunnlaget og perspektivene etter analysen av empirien (Tjora, 2012, s. 13). Dette viste seg å bli nødvendig også i dette prosjektet. I starten av prosjektet hadde jeg som mål å se på barnas språkutvikling i møtet med musicking-samlingene. Empirigrunnlaget tilsa at det ble vanskelig å si noe om dette, da empirien ikke ga tilstrekkelig informasjon. Samtidig merket jeg meg ved en rekke andre interessante elementer, som omhandlet barnas kroppslige uttrykk. Det ble derfor nødvendig å endre kursen, og både teorien og vinklingen av prosjektet måtte tilpasses og endres.

I dette prosjektet søker jeg innsikt i tre barnehagebarns kroppslige uttrykk i musicking-samling. Det er et begrenset antall forskningsdeltakere og jeg får dermed anledning til å grundig til verks og se på uttrykkene til hver og en av de tre barna. Analysen av funnene bærer også preg av å være innen kvalitativ forskning. Funnene analyseres i dybden og jeg som forsker forsøker å få fram nyansene og unngå for mange og store generaliseringer. En mer utførlig beskrivelse av analyseprosessen kommer senere.

Forskerrollen

Nilssen (2012) skriver om forskerens rolle. En kvalitativ forsker må ta en rekke valg i flere deler av forskningsprosessen. Valgene omhandler alt fra valg av forskningsdeltakere, utforming og metodevalg til formuleringene i tekstframstillingen. Dette krever grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen. Forskeren må ha evne til å skape tillitsforhold til informantene, samt etablere og vedlikeholde gode relasjoner. Forskeren er i følge Nilssen det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Årsaken til dette er at forskeren har en aktiv rolle som påvirker både innsamlingen og konstrueringen av datamaterialet, og videre analysen av dette. Gjennom å ha denne aktive og deltakende rollen

får forskeren også mulighet til å respondere på hendelser eller situasjoner, samt tilpasse empiriinnsamlingen etter omstendighetene. Kvalitativ forskning søker etter menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser. Empirien samles ofte inn i samspill med forskningsdeltakerne. Materialet påvirkes av forskerens evne til å kommunisere. Dersom forskeren etablerer kontakt, skaper en tillitsfull atmosfære og utvikler gode relasjoner vil det være enklere for forskningsdeltakerne å åpne seg og fortelle eller som i dette prosjektet gi naturlige og spontane uttrykk. En kvalitativ forsker kommer tett på situasjonen og vil også kunne påvirke den på en eller annen måte (Nilssen, 2012, s. 28-31).

I dette prosjektet hadde jeg en rolle som aktiv og deltakende forsker. Dette innebærer at jeg tok aktivt del i musikk-samlingene, gjennom at jeg selv ledet den. På denne måten hadde jeg full kontroll over både utformingen av prosjektet og eventuelle tilpasninger her, i tillegg til selve empiriinnsamlingen. Nilssen (2012, s. 30) skriver at forskeren må være sensitiv, hvilket innebærer at man er årvåken og lytter med hele seg, gjennom hele forskningsprosessen. Forskeren må fange opp signaler i konteksten og eventuelt gjøre nødvendige tilpasninger, hvilket også ble nødvendig i dette prosjektet.

Rammer

Rammene sier noe om de ytre føringene, begrensningene eller mulighetene. De påvirker gjennomføringen av prosjektet og videre også resultatene. I forkant av prosjektet ble det nødvendig å ta stilling til en rekke elementer tilknyttet rammene. Disse elementene er utvalgsriterier som sier noe om hvem skal være med i prosjektet, tid og omfang, samt sted for gjennomføring.

Utvalgsriterier

I kvalitativ forskning jobber man i dybden med relativt få strategisk utvalgte enheter. Man ønsker å skaffe kunnskap som også kan være relevant for enheter som ikke er direkte representert. For å få til dette må man ta utgangspunkt i de utvalgte enhetene og videre generalisere funnene. Dette krever at avgrensningen og utvalget er godt begrunnet, slik at det er samsvar mellom de enhetene man velger ut og de som inngår i generaliseringen. Her skiller man gjerne mellom casestudier, hvor man ser på en eller flere caser, og kriterieutvalg. Kriterieutvalg styres av valgte kriterier. Kriterieutvalg brukes gjerne dersom man skal studere noe som er knyttet til selve deltakerne, som deres erfaringer, opplevelser eller problemer (Tjora, 2012, s. 34).

Målet med prosjektet er å kunne si noe om de minoritetsspråklige barnas uttrykk i musicking-samlinger. Dette legger føringer om at det bør være en barnehage med nokså høy representasjon av minoritetsspråklige barn. Mulighetene for å kunne sette sammen ei barnegruppe med et visst mangfold økte med dette kriteriet. Mangfoldet i barnegruppa inkluderer også etnisk norske barn. Gjennom å inkludere etnisk norske barn i gruppa vil man markere at man ønsker å inkludere alle. Dersom gruppa kun hadde bestått av minoritetsspråklige barn ville man stått i fare for markering av at barna er annerledes. I barnehagehverdagen er barna en del av et mangfoldig og sammensatt miljø og det er naturlig at dette ivaretas også på samlingene. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg ei barnegruppe bestående av om lag ti barn, hvorav halvparten var minoritetsspråklige. Målet var å kunne følge opptil flere barn. I tillegg så jeg det som nødvendig å ha med en voksen fra avdelinga. Det ideelle ville vært en fast voksen, som kunne fulgt samlinga og utviklinga på lik linje som meg.

Prosjektet er satt til en barnehage som er valgt ut i samarbeid med barnehagekontoret i den aktuelle kommunen, da ønsket var å ha høy representasjon av minoritetsspråklige barn. Kontakt med styreren i barnehagen ble etablert. Første møte resulterte i avtale for det nevnte forprosjektet, samt utvalg av barnegruppe som skal følges i masterprosjektet, førskolelærer som skal være med i samlingene, møte med pedagogisk leder for avdelinga og informasjon om barna.

For å kunne si noe om minoritetsspråklige barns kroppslige uttrykk i møte med musicking-samlingene er det nødvendig at barnehagen har en viss representasjon av minoritetsspråklige barn. Barnehagen som ble valgt ut er en mottaksbarnehage og består av fire avdelinger. Styreren i barnehagen og jeg satte rammene for prosjektet sammen. Styreren har mer innsikt i de ulike avdelingene og kunne bidra med å finne ei aktuell gruppe. Føringene fra min side var at samlingene skulle holdes for fireåringene, at gruppa skulle være på omtrent ti barn og at omtrent halvparten av barna hadde minoritetsspråklig bakgrunn.

Den utvalgte avdelinga består av 17 barn og 4 voksne, hvor hele 14 ulike nasjonaliteter er representert. I dette prosjektet har jeg fulgt ei barnegruppe bestående av seks barn, hvor tre er minoritetsspråklige. Alle barna var fra den samme avdelingen i barnehagen. Gruppa ble en del mindre enn det jeg først hadde tenkt. Begrensningen av antall barn ved avdelinga gjorde at jeg måtte vurdere omfanget av prosjektet og om dette var tilstrekkelig. Forskningsmetodene jeg benytter, krever at jeg går i dybden på enkelte barns utvikling, og dette tatt i betraktning besluttet jeg å gå videre med en heller redusert størrelse på barnegruppa. Størrelsen på gruppa viste seg å fungere godt, når alle barna var tilstede. Dynamikken og kommunikasjonen var god og det begrensede antall barn gjorde det enkelt å følge opp impulser. Det ble imidlertid mer sårbart for fravær. I tillegg til barnas deltakelse gjorde vi også en avtale om at det alltid skulle være med en voksen fra avdelingen, i hovedsak pedagogisk leder. Forskningen på de kroppslige uttrykkene gjelder kun barna med minoritetsspråklige bakgrunn.

Informantene

Barnehagen jeg besøkte heter Furutoppen, og barna jeg følger går på avdelinga Revehiet. Barnegruppa består av seks barn. Alle barna er fire år og har gått minst ett år i barnehagen. I dette prosjektet kommer vi tettest på Karolina, Viorel og Dragos, som er de minoritetsspråklige barna i gruppa. I tillegg møter vi tre etnisk norske barn, som heter Marthe,

Erik og Jørgen. Jeg ønsker å understreke at alle navn, både på barnehagen, avdelingen og barna er fiktive. Dette er gjort for å sikre anonymiteten til forskningdeltakerne.

Pedagogisk leder – en viktig brikke

Da rammene og barnegruppa var plassert, ventet det videre arbeidet med å etablere kontakt pedagogisk leder, Kari. Kari har jobbet i barnehagen i flere år, men startet som pedagogisk leder ved den aktuelle avdelinga, høsten 2015. Det var derfor flere nye relasjoner som skulle bygges i høst. Kari har fått et godt innblikk i barnas tidligere språklige utvikling og hadde ved prosjektoppstart blitt kjent med de enkelte barnas utfordringer, kvaliteter og evner. Vi opprettet kontakt i forkant av at samlingene startet opp, og dannet på denne måten en felles forståelse for prosjektets innhold og gjennomføring. Det ble likevel behov for noe tilpassing underveis i prosessen. Tilpasningene som ble gjort var for eksempel at hennes deltakende rolle ble justert noe. Kari ikke hadde anledning til å delta på alle samlingene, og kunne dermed heller ikke skrive logg for hver samling. Kari var en viktig brikke i prosessen hvor jeg skulle bli kjent med barna. Hun satt med informasjon og kjennskap til de enkelte barna og dette beriket og nyanserte min oppfattelse av situasjonen. Den følgende beskrivelsen av barna er basert på Karis informasjon, gjennom det semistrukturerte intervjuet og samtaler for øvrig.

Karolina

Karolina er ei jente med litauiske foreldre. Hun startet i barnehagen i august 2014 og snakket ikke noe norsk på det tidspunktet. Karolina snakker morsmålet og det er det språket som brukes hjemme med familien. Hun har hatt flerspråklig personale i barnehagen under hele perioden, men det har imidlertid ikke vært personale med hennes morsmål, og det har dermed ikke vært morsmåls lærer i barnehagen. Karolina har ikke søsken. Selv om språket hennes er godt utviklet er hun avhengig av voksne for å være trygg. Hun synes det kan være vanskelig å komme inn i lek og søker gjerne støtte hos de voksne for å etablere kontakt med andre barn. Da vi startet prosjektperioden var det vanskelig for henne å komme inn i rollelek. Dette skyldes blant annet at hun er opptatt av at alt skal være riktig og virkelig, og det kan skape konflikter med andre barn. Språkkompetansen har økt ytterligere. Dette i kombinasjon med økende lekekompetanse gjør at hun nå leker rollelek med flere venner. Karolina kan fungere som tolk for andre barn, selv når de har forskjellig morsmål. Hun viser at hun kan inkludere og ta vare på andre. Karolina er omtenkstom og rettferdig og hun kan bli sint hvis noe er urettferdig eller ”feil”.

Viorel

Viorel har rumensk bakgrunn. Han hadde oppstart i barnehagen i august 2014. Viorel snakket ikke norsk da han startet i barnehagen. Rumensk er det språket som brukes i familien.

Pedagogisk leder er litt usikker på hvordan hans språkkompetanse er i morsmålet, og ytret ønske om å få kartlagt dette. Viorel har hatt lange opphold fra barnehagen, på opptil tre måneder i strekk. Han har hatt flerspråklig personale i barnehagen helt siden han startet, men har ikke hatt morsmålslærer. Han har to søsken på ett og tre år. Ved oppstarten av prosjektperioden brukte Viorel primært nonverbal kommunikasjon, i kombinasjon med ett-ords-ytringer. Han formidler gjennom peking, blikk, latter og gråt. Disse nonverbale uttrykkene fungerer også som inngangsstrategier til lek. Viorel leker mye herje- og byggeleker, hvor det ikke er like store krav til språkkompetanse som i for eksempel fantasilek og rollelek. Viorel trenger voksne som lytter, oversetter og forstår han. Han trenger gjerne hjelp for å komme seg inn i leken. Etter endt prosjektperioden har språket til Viorel utviklet seg en del og han er i stand til å prøve seg litt i rollelek. Dette krever imidlertid tydelige rammer og regler i leken.

Dragos

Dragos har også rumensk bakgrunn. Han kom til barnehagen i august 2013 og snakket ikke norsk da han startet. Han snakker rumensk, hvilket også er det språket som brukes i familien. Han har hatt lengre opphold fra barnehagen. Dragos har i likhet med de andre hatt flerspråklig personale helt siden han startet i barnehagen, men har ikke hatt morsmålslærer. Han har en yngre bror som er to og et halvt år. Dragos vil gjerne fortelle og formidle historier og opplevelser. Han deltar aktivt i samtaler og vil gjerne bli hørt. Språket er litt uklart, men det støttes av svært tydelig kroppslig uttrykk og formidling. Dragos liker å styre de andre, men kan også selv bli styrt. Han kan for eksempel gjøre ”tulleteing” som andre ber han om. Dette gjør han trolig for å heve sin egen status. Flere av de andre barna i barnehagen har utnyttet dette, og de voksne har måttet ta grep. Den nonverbale kommunikasjonen blir mye brukt for å komme inn i lek og sosiale settinger. Også her kan han tulle en del, men på eget initiativ, for å gjøre seg selv interessant og for å komme inn i leken. Dragos trenger gjerne strukturerte leker med tydelige regler og rammer. Etter endt prosjektperiode prøver han seg mer i rollelek, hvilket viser tegn til økt språkkompetanse og økt trygghet.

Tid og rammer

Musicking-samlingene fant sted en gang per uke i til sammen ti uker. Av praktiske årsaker ble enkelte av samlingene flyttet, hvilket innebærer at den totale prosjektperioden gikk over om lag tre måneder totalt. Samlingene ble holdt på hovedrommet på avdelinga. Dette er et rom som til vanlig brukes når de spiser, leker og har samling.

Metoder for å generere empirisk materiale

Hovedtyngden av empirigrunnlaget ligger i selve samlingene. Samlingene og observasjonene over det som skjedde ble dokumentert med forskerlogg. I tillegg ble det gjennomført et semistrukturert intervju med pedagogisk leder ved avdelingen samt logg fra pedagogisk leder. Informasjonen i intervjuet ga et mer nyansert bilde av barnas situasjon, både i barnehagehverdagen, men også deres uttrykk og deltakelse i samlingene. Intensjonen var at pedagogisk leder skulle delta på alle samlingene og skrive logg fra disse. Praktiske hindre dukket opp og loggen fra pedagogisk leder ble begrenset. Som en kompensasjon for dette valgte jeg å alltid gjennomføre en kort samtale med de voksne som var til stede, for å kunne få tilbakemelding på eventuelle observasjoner eller refleksjoner de hadde gjort seg. Loggen til pedagogisk leder blir ikke presentert som en egen metode for empirigenerering, men i analysedelen referer jeg likevel til elementer fra loggene jeg mottok. Jeg velger å presentere en beskrivelse av samlingene, samt en begrunnelse av de didaktiske valgene jeg har gjort. Videre følger en presentasjon av de andre formene for empirigenerering; observasjon, forskerlogg og semistrukturert intervju.

Samlingene

Det sosiokulturelle læringssynet og ikke minst fokuset på kunstfagdidaktikken og dens virkemidler har dannet fundamentet i dette didaktiske opplegget. Målet har vært å skape musicking-samlinger, hvor alle kan delta på sine premisser. Bevissthet rundt variasjon i aktiviteter, fokus på kroppslig tilstedeværelse, estetiske opplevelser, og komposisjonen har preget utformingen av samlingene. Videre følger en presentasjon av de didaktiske valgene jeg har gjort, samt beskrivelse av samlingene.

Komposisjon

Østern (2014, s. 20) sier at dramaturgibegrepet omhandler komponeringen, presentasjonen og gjennomføringen av det som skal formidles. Sentrale deler ved dramaturgisk tenkning er komposisjon, bruk av rommet og fokus på lærerkroppen. Bevisstgjøringen av alle disse områdene har ført til at jeg har flyttet fokuset fra å vektlegge innholdet til å se hele læringssituasjonen som en helhet, og dermed rette mer oppmerksomhet også mot *hvordan* læringen skal skje. Østern trekker inn dramaturgisk tenkning i undervisningsplanleggingen og

viser hvordan en god komposisjon bør inneha både et tydelig anslag, en form for oppbygging, og et høydepunkt. I tillegg nevnes betydningen av rytme og timing, samt en avslutning eller å ”la timen lande” (Østern 2014, 39-47). Flere av disse elementene har vært sentrale i planleggingen av musikkksamlingene.

Vi starter hver samling med å synge hilsesanger. Dette er gjenkjennbart hos alle barna. Her legger jeg vekt på å ikke snakke mye før vi starter opp. Ofte er det tilstrekkelig å kun spille en akkord på gitaren før fokuset er rettet mot musikken. Etter noen sanger er det tydelig behov for endring i dynamikken og variasjon i aktivitetene. Da er det veldig velkomment med en dans hvor vi også bruker taktile virkemidler som f.eks. stoffremser. Det bryter opp og stemningskurven får et tydelig oppsving. Videre samler vi oss igjen med nye sanger før vi mot slutten tar en dans til. Dette kan sies å være høydepunktet på samlinga da det er mye latter og energi som frigjøres. Avslutningsvis lar vi samlinga lande gjennom å synge en litt lengre og rolig sang. Barna får mulighet til å kun lytte dersom de ønsker det, og flere velger å legge seg på gulvet mens de lytter. Energinivået reduseres og det blir en rolig og harmonisk avslutning på samlinga.

Rommet som dramaturgisk element

Når man planlegger et didaktisk opplegg vil fokuset på rombruken få betydning for hvordan gjennomføringen blir. I dette opplegget har jeg valgt å bruke rommet på litt ulike måter. Vi har ”base” i en del av rommet, hvor vi markerer samlinga med å legge matter på gulvet. Plasseringen på mattene er stort sett at barna sitter i en halvsirkel foran meg. Det må nevnes at denne formen lignet stadig mer på en sirkel, hvor vi ble mer likeverdige deltakere i gruppa. Utover dette bruker vi rommet mer aktivt gjennom dansen. Den ene dansen er en ringdans, hvilket legger føringer for hvordan vi plasserer oss. Den andre dansen er derimot fri og barna kan bruke hele rommet. På siste nummeret får barna legge seg ned på gulvet.

Kroppslig tilstedeværelse, rytme og timing

Samlingene er satt sammen med mål om en dynamisk komposisjon som hjelper barna med å holde fokus under hele samlinga. Dette er et godt utgangspunkt for å få ei god samling. Likevel mener jeg at rytme og timing er like viktige elementer. Rytme og timing handler i stor grad om å lytte til gruppa og de impulsene som sendes ut. Man må lytte kroppslig, og respondere på de kroppslige signalene som barna sender ut. Det kan for eksempel være at noen begynner å få uro i bena, de kommenterer andre ting i rommet, de legger merke til det

som skjer utenfor vinduet framfor å holde fokuset mot musikken og de aktivitetene vi gjør. Da kan det være nødvendig å bryte av eller avslutte den sekvensen man holder på med, for så å gjøre noe helt annet. Eksempelvis har jeg valgt å flytte fram dansen når noen ga uttrykk for at de var slitne av å sitte i ro. Slik endrer man energinivået og fokuset er tilbake på plass. Det vil da være enklere å gå tilbake til ringen og sang eller spilling etterpå. Barna påvirkes av resten av barnehagedagen og jeg erfarte at det kunne være store forskjeller fra samling til samling, hvor energinivået kunne være påvirket av aktivitetene tidligere på dagen.

Estetiske virkemidler – sanselig læring

Det har vært viktig å skape et helhetlig uttrykk, hvor bruk av estetiske virkemidler som appellerer til det visuelle og taktile, også har vært med i planen. Her sikter jeg til bruk av konkrete som bilder og fingerdukker, stoffremser og silkesjal til å danse med, såpebobler, samt å la barna selv få kjenne på, utforske og spille på ulike instrumenter. På enkelte av sangene har jeg brukt bilder hvor motivet reflekterer hvem vi synger om. Et eksempel på dette er ”Lille Petter Edderkopp” hvor jeg har et bilde av en edderkopp. Slik knytter barna bildet opp mot ordet edderkopp og mot innholdet i sangen. På denne måten forsterkes inntrykket og det kan være enklere å huske hvilken sang det er neste gang. Det estetiske uttrykket i samlingene byr altså på variasjon. Ulike sanser aktiveres og barna får en mer mangfoldig, estetisk og sanselig opplevelse. De ulike elementene appellerer trolig forskjellig hos barna. Det i seg selv vil være positivt, da det sikrer at flest mulig får positive opplevelser.

Musisk variasjon

I planleggingen har jeg vært inspirert av Smalls oppfatning av at å drive med musikk er noe sammensatt og komplekst. Musicking kan inneholde en rekke ulike aktiviteter og tillater også deltakelse i ulik grad eller på ulikt nivå. Gjennom å inkludere både sang, lytting, dans, spilling og improvisasjon, oppnår man variasjon i samlingene. Variasjon i et pedagogisk opplegg kan være formålstjenlig av flere årsaker. Ofte kan det være nyttig med variasjon for å holde på fokuset. Dersom opplegget blir for ensformig, kan konsentrasjonen svekkes, og det blir vanskelig å få det utbyttet man ønsker, som det nevnt i forbindelse med komposisjon. Den viktigste årsaken til at jeg ønsker variasjon i musikksamlingene, er likevel de ulike elementenes egenverdi. I det følgende kommer en presentasjon av de ulike elementene, hvor jeg belyser den enkelte aktivitetens kvaliteter.

Sang

Sang er svært viktig og har en nokså dominerende rolle i musikkksamlingene mine. Jeg har lagt opp til mye sang, noe er imidlertid i kombinasjon med andre elementer. Gjennom sangen blir vi kjent med små fortellinger, vi hilser på hverandre og lærer nye ord og fraser. Sangen åpner for deltakelse, til tross for svakt utviklet språk. Barna kan delta mer eller mindre aktivt gjennom både lytting, nynning og sang med tekst.

Lytting

Lytting er en viktig del av sanginnlæringen. Lytting stiller ingen krav til aktiv deltakelse og åpner dermed opp for at alle kan delta. Aktiviteten visker ut skillene, og røper ikke hvilken språkkompetanse barnet har. Her finner vi kvaliteter som gjør at barnet tilegner seg innholdet i sangene, hører uttalen på ord og lærer fraser, samtidig som at barnet får en auditiv opplevelse i fellesskap med de andre.

Dans

Dans åpner for fellesskap, glede, sosial samhandling, kroppslig kommunikasjon og individuell utfoldelse, i tillegg til mer konkret arbeid med begreper. Dans er også en aktivitet hvor barna kan delta på sine premisser. Her inkluderes de i fellesskapet og man kan kommunisere uten å hindres av språket. Den kroppslige kommunikasjonen står i fokus og er utgangspunktet for godt sosialt samspill.

Spilling

Spilling på ulike instrumenter har vist seg å være veldig populært. Barna er nysgjerrige på lydene instrumentene lager. Samtlige av barna gir tydelig uttrykk for at de synes det er gøy å spille på instrumentene. På noen av sangene styrer jeg spillingen litt, for eksempel ved at vi skal finne en felles puls med rytmeeggene, eller at vi spiller på triangelet på en bestemt plass i sangen. Barna må da lytte til meg og lytte til hverandre for at vi skal lykkes. De opplever å kommuniserer med hverandre gjennom musikken. Samspillet som oppstår gir en opplevelse av å tilhøre et fellesskap.





Improvisasjon





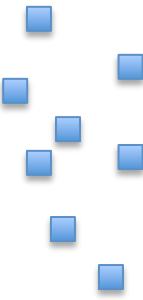
Gjennom å spille får man også mulighet til å skape noe sammen med andre. Improvisasjon blir viktig i en slik sammenheng. Det er for eksempel barna selv som finner ut hvordan de

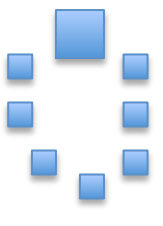
skal lage ”regn-lyd” eller ”snø-lyd” på tromma. Improvisasjon er også gjeldende i en av dansene i repertoaret. Her får hver og en danse akkurat som de vil, og det er impulsene som driver dansen framover. Barna responderer spontant på hverandres uttrykk. De improviserer og skaper noe sammen.

Repertoaret

Repertoaret fremstilles i skjema-form. Skjemaet er inspirert av Aalberg og Semundseths modell (2008, s. 102). Her presenteres innrammingen av selve samlingene. Samlingene bestod av en rekke aktiviteter, med ulik bruk av rommet og konkrete. Skjemaet beskriver samlingene og viser innholdet med utvalgt musicking-aktivitet, materiell, plassering i rommet, samt et felt som omhandler sosial kompetanse. Disse beskrivelsene er utgangspunktet for prosjektet og samlingene danner grunnlaget for analysen. Det er det som skjer på samling og barnas kroppslige reaksjoner som står i fokus.

Innhold Musicking-aktivitet	Materiell	Plassering	Sosial kompetanse
God dag Synge Spille	Triangler Gitar		Hilse på hverandre, vente på tur
Her sitter... Synge Spille	Rytmeegg		Se hverandre, vente på tur, bli sett, lytte til hverandre
Islandshest Synge Hesten rir hjem hver enkelt Samtale om dynamikk	Konkreter: Fingerdukke Gitar		Hesten rir hjem til hver enkelt. Den som får ”besøk” bestemmer om hesten skal sove eller være våken – og får på denne måten bestemme dynamikken. Øve seg på å høre sin egen stemme – og å bli hørt.
Lille Petter Edderkopp Synge med bevegelser	Konkreter: Bilde av en edderkopp		Herme bevegelser. Fellesfølelse – vi synger sangen sammen. En og en får spørsmål om innholdet i sangen. Får høre stemmen sin i en sosial setting. Lytte til hverandre.

			Lærer tradisjonelle norske barnesanger
Jugo Danse dans med felles føringer	Stoffremser Musikkspiller CD: Allabasalla		Danser i fellesskap. Lytter til beskjeder, hermer bevegelser. Sosialt og noe felles. Lære dans fra Øst-Europa. Kjennskap til musikk og dans fra ulike kulturer. Anerkjenne det kulturelle mangfoldet.
Regn Lage ”regn-lyd” med djemben Regle Bevegelser Holde felles puls	Djembe		Snakke om regn, improvisere fram lyder som høres ut som regn. Vente på tur. Lytte til hverandre. Bli hørt.
Ulv, Rev, Hare Synge	Djembe Konkreter: Bilder av dyrene.		Lære dyrenavnene. Snakke om vinteren og snøen. Synge sammen med andre. Forholde seg til en felles puls.
Snøfnugg Synge med bevegelser	Djembe Konkreter: Bilde av et snøfnugg		Kunne bruke dynamiske variasjoner. Spille på tromma, uttrykke egne assosiasjoner for ”snø”. Hvordan høres snøen ut? Vente på tur, lytte til de andre. Dele egne uttrykk og bli hørt av andre.
Brytningstid Dans Fritt og improvisert	Silkesjal (ett til hver) Såpebobler Musikkspiller Brytningstid av G. Larsen		Nonverbal kommunikasjon med andre barn. Inkludering av alle, uavhengig av språklig nivå. Arbeid med dynamikk

Siste sang Lytte (Syng)	Gitar		Roe ned. Avslutter med felles tilstedeværelse. Barna ligger på gulvet og lytter. Rolig avslutning. Samlende effekt og tegn på at nå er vi snart ferdig med samlinga. Vi takker for i dag og sier farvel.
--	-------	---	--

Observasjon

Ved samlingene hadde jeg en dobbelt-rolle. Jeg skulle lede samlingene, i tillegg til at jeg var forsker og observatør. I forbindelse med samlingene merket jeg meg ved interessante impulser og uttrykk hos barna. Jeg observerte de i samlings-situasjonen. Observasjonen var alltid åpen og aktiv. Åpen observasjon betyr at man forteller aktørene at man observerer, uten at man behøver å gå i detalj på hva man skal se etter. Barna i samlingene var kanskje ikke så bevisst på at de ble observert, men foreldrene hadde fått tilsendt et skriv med informasjon om prosjektet, og et samtykkeskriv, hvor de skulle ta stilling til om de ønsket at barnet skulle være en del av forskningsprosjektet eller ikke. Det var altså ikke gjort et forsøk på å skjule observasjonen, verken for barna eller andre. Ved åpen observasjon kan man stå i fare for å legge for stort fokus på observasjonen. Aktørene kan da bli svært bevisst på at de blir observert, og dette kan påvirke adferden deres (Repstad, 2007, s. 40-41). Det bar ikke barna i dette prosjektet noe preg av.

En observatør kan være aktiv eller passiv. Repstad (2007, s. 51) skriver om hvordan en passiv observatør kan skape usikkerhet hos aktørene. Det blir en enveis ”utlevering”, hvor kun aktøren må gi av seg selv, noe som kan skape ubalanse i relasjonen. Den såkalte forskningseffekten, hvor aktørene påvirkes av forskeren og det faktum at de blir forsket på blir ofte assosiert med en aktiv observatør. Passiv observasjon kan imidlertid også føre til en forskningseffekt, nettopp på grunn av den nevnte ubalansen. I dette prosjektet hadde jeg en rolle som aktiv observatør. I en forskningssituasjon er det mennesker som opptrer i kontakt med hverandre. Det er hensiktsmessig å få til en form for balanse i det sosiale samspillet mellom aktør og forsker. Dette kan gjøres ved at man som forsker gir tydelige uttrykk for interesse for det aktørene deler, samt ved å gi aktive bidrag til småprat, for å bygge relasjoner og hindre usikkerhet og mindreverdsfølelse hos aktørene (Repstad, 2007, s. 52).

I dette prosjektet er det barna som er aktørene eller informantene. De er trolig ikke bevisst sin rolle og det faktum at de blir observert, til tross for at dette ikke holdes skjult. Likevel har min rolle som forsker og kanskje ikke minst som leder av musicking-samlingene påvirkning på hvordan barna uttrykker seg og dermed også hvilke resultater forskningen får.

Relasjonsbyggingen med barna er avgjørende for hvordan de opptrer i samling. Dersom de får anledning til å bli kjent med meg, vil de også kunne åpne seg og la meg lære å kjenne dem.

Det samme gjelder i møtet med pedagogisk leder, og personalet for øvrig. I forprosjektet ble det gitt uttrykk for at flere synes det er vanskelig å skummelt å drive med musikk. Dette gjør det spesielt viktig at jeg er bevisst signalene jeg sender ut. Jeg kommer med et didaktisk opplegg, hvor vi jobber med flere aspekter ved musikk. Jeg vet at dette er fremmed og litt skremmende for flere av de ansatte og det er derfor ekstra viktig at jeg forsøker å bryte forsker-aktør-relasjonen ned til et mer likeverdig forhold.

Forskerlogg

Forskerlogg er et redskap som jeg tok i bruk helt fra prosjektets spede begynnelse. Skrivninga startet grunnet behovet for å sortere tanker, notere ned ideer og i arbeidet med å orientere seg i litteraturen. Til å begynne med var det ikke en bevisst handling, det var bare en naturlig del av prosessen. Forskerlogg viste seg å bli et godt redskap i forskningsprosessen. Nilssen (2012, s. 36) beskriver forskerlogg som en dagbok eller logg som går gjennom hele forskningsprosessen. Loggen bidrar til at man visualiserer, ivaretar og utvikler tanken. Innen kvalitativ forskning er det en stadig pågående analyseprosess, helt fra første start og til siste del av teksten er skrevet. Forskeren søker etter sammenhenger og mønstre og står overfor uventede situasjoner og utsagn. Dette fører til mange tanker og spørsmål. Det er da forskerloggen er god å ha (Nilssen, 2012, s. 36-38). Tankene sorteres og videreutvikles i det de møter papiret. Loggen kan inneholde mye forskjellig. Eksempelvis inneholder forskerloggen min alt av tanker, både observasjoner eller ”feltnotater” fra samlingene, koder i analysearbeidet, tolkninger, modeller, illustrasjoner, litteraturreferanser, sitater, telefonnumre, mailadresser, møtetider og mye mer. Nilssen (2012, s. 39-41) skriver at forskerloggen støtter framdriften i analysearbeidet. Her møtes teori og empiri og sammenhengene synliggjøres. Ved å skrive ned tanker og refleksjoner fortløpende i forskningsprosessen sikrer man at man er i dialog med seg selv og at man er bevisst valgene man tar. Dette kalles forskerrefleksivitet. Transparent forskning er et forskningsetisk prinsipp. Dette innebærer at forskningsprosessen skal synliggjøres og leseren skal kunne vite hva tolkningene og valgene baserer seg på. Dette

kan sikres gjennom forskerloggen, da man hele tiden gjør seg bevisst på egne tanker og refleksjoner, og dermed også hvordan man kommer fram til de gitte tolkningene og svarene.

Semistrukturert intervju

I etterkant av samlingsperioden valgte jeg å gjennomføre en samtale eller semistrukturert intervju med pedagogisk leder. Målet med dette intervjuet var å sikre et mer nyansert bilde av prosjektperioden og barnas utvikling og uttrykk. Som tidligere nevnt hadde jeg i utgangspunktet et ønske om å se på hvordan musicking-samlingene kunne bidra til språkutvikling hos de minoritetsspråklige barna. Empiritilfanget gjorde at jeg gikk bort fra dette. Intervjuet med pedagogisk leder baserte seg i stor grad på et kartleggingsverktøy, kalt språkpermen, (Sandvik og Spurkland, 2012) som ble brukt for å si noe om barnas språklige utvikling. Denne kartlegginga dreide seg imidlertid også en del om barnas sosiale kompetanse, som for eksempel hvordan de fungerte i lek, i tillegg til mer konkret informasjon om barnas tid i barnehagen, familie etc. Til tross for at intervjuet i stor grad baserte seg på barnas språkutvikling har jeg valgt å la flere elementer fra intervjuet inkluderes i prosjektet. Intervjuet hadde en semistrukturert form og bar preg av å være en nokså åpen samtale, hvor pedagogisk leder fikk fortalt om sine refleksjoner tilknyttet barna, både i og utenfor samling. Mye av denne informasjonen fungerte som supplement til mine egne observasjoner og refleksjoner tilknyttet samlingene.

I forkant av intervjuet hadde jeg utviklet en intervjuguide (se vedlegg 1). Repstad (2007, s. 78) skriver om fleksible intervjuguider. I kvalitativ forskning har man gjerne et tema klart og informanten styres forsiktig i retning av temaet. Ofte har forskeren utformet en intervjuguide med noen hovedspørsmål, samt noen oppfølgingsspørsmål. En fleksibel intervjuguide åpner imidlertid opp for improvisasjon, utdyping og begrunnelse av svarene. En god relasjon er positivt for intervjusituasjonen (Repstad, 2007, s. 87). Intervjuet med pedagogisk leder hadde et godt utgangspunkt i så måte, da vi hadde blitt kjent gjennom en nokså lang prosjektperiode. Likevel er det nødvendig å være bevisst sin rolle og opptreden under intervjuet. Informanten kan støttes gjennom at forskeren bruker håndbevegelser, nikk, smil og ansiktsuttrykk. Dersom disse samsvarer med det informanten forteller er det enklere for informanten å drøfte og fortelle fritt (Repstad, 2007, s. 88).

Intervjuet ble dokumentert med lydopptak. Lydopptak ved intervjuer sikrer at man får med seg det som blir sagt. Samtidig får man anledning til å konsentrerer oss mer om informanten, være fokusert og tilstede, og sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet (Tjora, 2012, s. 137). Intervjuet med pedagogisk leder tok om lag 45 minutter. Omfanget forsterket behovet for å dokumentere intervjuet gjennom lydopptak. Pedagogisk leder ga uttrykk for at det var uvant å skulle bli dokumentert på den måten, men i og med at det var kun jeg som skulle høre opptaket var det greit. Det tok heldigvis ikke mange minutter før begge hadde glemte at lydopptaket sto på – og den naturlige flyten virkelig kom på plass.

Etiske overveielser

Ved all forskning er det nødvendig å drøfte etikken i prosjektet (etikkom.no). Deltakelsen i dette prosjektet er frivillig, og både deltakerne (barna/ barnas foreldre), samt pedagogisk leder ble informert om alle sider ved prosjektet,“. De fikk også informasjon om at de til en hver tid har mulighet til å trekke seg, dersom de ønsker dette, uten at dette skal gi noen form for konsekvenser. Disse rettighetene ble sikret ved at de fikk tilsendt et informasjons- og samtykkeskriv om prosjektet (se vedlegg 2). I dette skrevet ble de også bedt om å ta stilling til om de ønsket at barna skulle delta eller ikke – og videre signere på frivillig deltakelse dersom dette var tilfelle. Før prosjektstart ble prosjektet meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Et grunnleggende etisk prinsipp er å jobbe for å få frem ”sannheten”. Dette innebærer at man ikke skal ”pynte” på funnene for å oppnå et eventuelt ønskelig resultat. Tjora (2012, s. 216) skriver om kravet om transparent forskning. Transparens eller gjennomsiktighet er et av de viktigste kravene til presentasjonen av all forskning. Det er viktig å vise hvordan undersøkelsene er gjort, hvilke valg som er tatt, hvilke problemer som har oppstått og hvilken teori som har ligget til grunn. Målet er at leseren skal kunne få et tilstrekkelig godt innblikk i forskningen til at han kan ta stilling til forskningens kvalitet. I dette prosjektet vil det for eksempel være nødvendig å informere leseren om endringen av fokus underveis i prosjektperioden. Det opprinnelige fokuset og problemstillingen kunne ikke besvares godt ut i fra empirigrunnet. Da det i tillegg dukket opp en rekke andre interessante observasjoner og funn ble det naturlig å endre retningen på prosjektet og heller la disse funnene komme fram. Transparent forskning krever at man er åpen og ærlig om prosessen, metoden, dataene,

analysen og drøftingen. I dette tilfellet vil det også være viktig å få fram uttrykkene hos de enkelte barna, og unngå å samle, kategorisere eller generalisere for tidlig.

Validitet og reliabilitet

Kvalitet og troverdighet innen forskningen uttrykkes gjennom begrepene validitet og reliabilitet. Begrepene er utviklet innen kvantitativ forskning, men benyttes også innen det kvalitative feltet. Validitet kan oversettes med ordet gyldighet. Det skal være overensstemmelse mellom empiri og teori og samsvar mellom de empiriske undersøkelsene og det man ønsker å finne svar på i problemstillingen (Repstad, 2007, s. 134-135). Man skal med andre ord kun forholde seg til det empiriske materialet og ikke legge til eller trekke fra (Repstad, 2007, s. 35). Reliabilitet er også et viktig element ved vitenskapelig forskning. Det handler om hvor pålitelig datamaterialet er. Her dreier det seg med andre ord om hvordan datamaterialet er samlet inn og om andre forskere ville funnet det samme som meg (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 40).

Validiteten i dette prosjektet har blitt styrket gjennom flere av de metodiske valgene. Målet er å se hvilke kroppslige uttrykk barna viser i musicking-samlingene. Empirigenereringen består av flere elementer; selve samlingene, observasjon, forskerlogg og semistrukturert intervju. Samlingene er arenaen hvor barna deltar og det er her selve uttrykkene kommer til syne.

Musicking-samlingene er planlagt og gjennomført av meg. Som pedagog påvirkes man av sine erfaringer, faglige bakgrunn, teoretiske forankringer, pedagogiske overbevisninger og mye mer. Dette reflekteres videre i det pedagogiske arbeidet. Man kan med andre ord ikke forvente at et didaktisk opplegg vil fungere på samme måte, dersom man bytter ut pedagogen eller lederen i gruppa. Samme problematikk møter man på i forbindelse med observasjonene og den øvrige empirigenereringen. Dersom to personer observerer samme situasjon, som for eksempel ei musicking-samling, vil man trolig feste seg ved en del av de samme situasjonene, sitatene eller uttrykkene, men det er naturlig at det også er noen forskjeller. Dette var en av årsakene til at jeg ønsket at pedagogisk leder også skulle skrive logg etter hver samling. Slik ville jeg fått innblikk i hennes observasjoner og kanskje hadde hun, med sin bakgrunn og kjennskap til ungene, lagt merke til andre elementer enn meg. Av praktiske årsaker ble ikke dette konsekvent gjennomført, men en kort refleksjonssamtale med den aktuelle voksne fikk jeg imidlertid tid til. Dette var viktig for å kunne avdekke eventuelle andre funn. Her kunne

det vært en fordel å forevige situasjonen med videoopptak. Slik ville man fått mulighet til å gå tilbake i materialet og sett situasjonen nært, opptil flere ganger. Samtidig ville man redusert faren for at man misforstår situasjonen eller at hukommelsen svekkes. Videomateriale ville trolig hevet reliabiliteten i prosjektet.

Analyseprosessen er preget av kvalitative analysemetoder, med en induktiv tilnærming til stoffet. Dette innebærer at selve empirigrunnlaget er utgangspunktet for analysen. Selv om en annen forsker ville hatt tilsvarende materiale kan det være fare for at resultatene ville blitt tolket noe annerledes. Årsaken til dette er at kvalitativ forskning innen en hermeneutisk vitenskapstradisjon vektlegger fortolkningen sterkt. Her må forskeren inn og fortolke materialet. Forskerens forforståelse kan da komme i veien for en nøytral analyse.

Forforståelsen er individuelt tilknyttet den enkelte forsker og det kan derfor være fare for at reliabiliteten svekkes. Som jeg har vært inne på har jeg i dette prosjektet forsøkt å legge forforståelsen og forventningene om funn til side. Det var til tider vanskelig og krevde bevisstgjøring av min egen forskerrolle. Jeg var innstilt på å finne tegn til språklig utvikling hos barna, men måtte godta at empirigrunnlaget ikke var tilstrekkelig til å finne svar på dette. Da disse forhåpningene og forventningene ble lagt til side kunne jeg enklere se hva som faktisk lå i materialet. Gjennom å la ”empirien tale” kom det fram at barna uttrykte seg på så mange andre måter enn verbalt – og med dette endret fokuset på prosjektet seg. Til å begynne med var validiteten svekket. Det var ikke samsvar mellom det jeg mente jeg skulle forske på og det jeg faktisk hadde av materiale. Etter denne kursendringen ble validiteten sterkere. Jeg mener at disse funnene ligger i materialet, uavhengig av min forforståelse. Slik kan man også forvente at andre forskere ville sett det sammen, og reliabiliteten kan sies å være god.

Styrker og svakheter ved metodevalgene

I gjennomgangen av metodevalgene har jeg beskrevet valgene jeg har tatt og drøftet betydningen av disse. Noen av valgene har vært gode og formålstjenlige for oppgaven og andre ville jeg, sett i ettertid, endret. I utgangspunktet vil en mangfoldig empirigenerering være en fordel for prosjektet, da de ulike metodene kan avdekke nyanser ved barnas kroppslige uttrykk. Eksempelvis vil observasjon på samling begrenses av at jeg i tillegg skal lede gruppa gjennom samlinga. Her er det svært nyttig å ha et ekstra sett med øyne som observerer og merker seg barnas uttrykk. Ideelt sett, og som det var planlagt, ville pedagogisk leder deltatt på samtlige samlinger og i tillegg skrevet logg etter hver av disse. Pedagogisk

leder fikk ikke anledning til å delta på alle samlingene. De gangene det var andre fra personalet med på samling valgte jeg å heller ha en kort refleksjonssamtale etter samlinga. Slik sikret jeg at flere stemmer ble hørt og deres opplevelser av samlinga ble inkludert i empirien. Dette bidro til et mer nyansert empirigrunnlag enn om jeg kun hadde basert det på mine egne opplevelser.

Den kvalitative forskningen krever tett kontakt med deltakerne, men også det innsamlede materialet. I forbindelse med dette prosjektet er det de kroppslige uttrykkene som står i fokus. Disse uttrykkene reflekterer gjerne følelser og opplevelser. Det er da viktig å være bevisst sin egen bakgrunn og grunnlag for tolkningen av de ulike uttrykkene. Her er det også en fordel å være flere som beskriver det man ser. Slik blir det enklere å hindre at man selv tillegger uttrykkene egne opplevelser og følelser.

En svakhet ved å være aktiv og deltakende forsker i et slikt prosjekt er at det ofte kan være vanskelig å ha fokus på flere områder samtidig. Min rolle i samlingene var å lede barnegruppa og aktivitetene. Dette krever god kroppslig tilstedeværelse og et fokus som er rettet mot barna. Utfordringen da er å evne å både gjennomføre samlinga på en så god måte som mulig, samtidig som at man gjør seg interessante observasjoner og refleksjoner over det som skjer og det barna uttrykker. I ettertid ser jeg at det ville vært en fordel å benyttet seg av videoobservasjon. Videoobservasjon kan bidra til å avdekke elementer som man ellers ikke ville lagt merke til. Det kan være spesielt nyttig for å forske på detaljer i sosial interaksjon. Samtidig kan det være nyttig å kunne gå tilbake i materialet å se hva som faktisk skjedde. Tjora (2012) skriver om disse kvalitetene, men også kompleksiteten ved videoobservasjon. Transkribering og analyse av videomateriale er en omfattende og utfordrende prosess. En annen utfordrende? side ved videoobservasjon er en økt fare for forskningseffekt som betyr at de som studeres, kan endre oppførsel ved filming, og resultatet kan dermed påvirke studiets reliabilitet (Tjora, 2012, s. 75). Videoobservasjonen ville lettet ”presset” på samlinga, slik at jeg virkelig kunne rettet alt mitt fokus og tilstedeværelse mot barna og aktivitetene. Samtidig ville videoobservasjonen kunne bidratt til å avdekke andre elementer, som jeg ikke legger merke til på selve samlingene. Observasjonen ville hatt et annet perspektiv, hvor jeg kunne sett alle barna samtidig, og i tillegg sett meg selv i min rolle som pedagog. Kanskje ville en slik metode gjort det enklere å legge merke alle nyansene i barnas uttrykk.

I det nevnte forprosjektet kom det fram at flere av de ansatte synes at det å drive med musikk er utfordrende. De ga uttrykk for at de ikke liker å høre sin egen stemme, at de bare synger de samme sangene, at de ikke tør å bruke instrumenter grunnet manglende kompetanse etc. Dette i kombinasjon med gleden både barn og voksne uttrykte ved musicking-samlingene, viser behovet for å trygge de voksne, samt motivere de til å drive mer aktivt og bevisst med musikk. Noen av sangene fra musicking-samlingene har fått bli igjen i barnehagen etter endt prosjektperiode. Pedagogisk leder forteller at de synger enkelte av sangene, og bruker noen av de samme konkretene. Likevel ytrer hun et ønske om mer musikk i barnehagen, også etter at prosjektperioden er over. I ettertid ser jeg at det kunne vært interessant å inkludere personalet i barnehagen i større grad, gjennom å gi de verktøy til å selv holde musicking-samlinger. Slik kunne personalet fått mulighet til øke musikkkompetansen og reflektere rundt eget arbeid. Forskning med aktive forskningsdeltakere som deltar i handlinger og refleksjoner kalles aksjonsforskning. Aksjonsforskning kunne kanskje bidratt mer til barnehagen på lengre sikt. (Haug og Jamissen, 2015, s. 111)

Analyse

Analyseprosessen

Et teoretisk grunnlag er lagt, inspirasjonen hentet fram og planleggingen er gjort. Hvordan vil det fungere i praksis? Hva skjer når ideene og tankene settes ut i livet? Hva vil fungere som tenkt, hva må tilpasses, endres eller kuttes ut? Fokuset rettes nå mot selve samlingene. Hva er det som skjer når seks barn møtes til musicking-samling? Og hvilke kroppslige uttrykk viser de minoritetsspråklige barna i samlingene?

Samlingene står i fokus for selve analysen. Likevel suppleres disse av refleksjoner gjort av både meg og pedagogisk leder, Kari. Forskerloggen har hatt stor betydning for analysearbeidet, da mine observasjoner, erfaringer og refleksjoner har blitt skrevet ned her. Pedagogisk leders opplevelser og tanker har også vært nyttige i analyseprosessen. Hennes bakgrunn og eksisterende kjennskap til barna har bidratt til at hun i enkelte tilfeller har lagt merke til, og vektlagt andre ting enn meg. Sammen har vi sikret en mer nyansert forståelse av virkeligheten.

Induksjon

I en analyseprosess ser man på det empiriske materialet og forsøker å trekke slutninger basert på dette. Den kvalitative analysen er preget av forskerens subjektivitet. Dette innebærer at forskerens erfaringer, teoretiske grunnlag, og egne opplevelser influerer forskningsresultatet. Vi skiller mellom to ulike måter å trekke slutninger på: induksjon og deduksjon. Induktiv tilnærming til empirien er typisk for den kvalitative forskningen (Tjora, 2012, s. 25-26). Ved induktiv metode trekker man allmenne, generelle konklusjoner ut fra det empiriske materialet. Induksjon innebærer altså at man tar utgangspunkt i selve materialet og ser hva som ligger der. Selv om empirigrunnlaget er omfattende kan man aldri være hundre prosent sikker på at en induktiv konklusjon er sann. Materialet kan for eksempel indikere at barna blir glade av økt bruk av musikk i barnehagen, men denne konklusjonen er kun gyldig til det eventuelt dukker opp eksempler som viser det motsatte (Thurén, 2009, s. 27-29).

I dette prosjektet ligger empirien til grunn for analysen og resultatene. Prosessen har vært preget av at det er materialet som skal tale. Som forsker skal jeg etterstrebe å ikke tillegge andre kvaliteter, eller forsøke å tilpasse materialet etter strukturer man for eksempel finner i tidligere forskning. Analysen og fortolkningen vil alltid være farget av forskerens teoretiske forankring, noe man må være bevisst i analyseprosessen. Slik kan man unngå at man tvinger fram funn som samsvarer med forskerens forforståelse, og heller søker den virkelige sannheten.

Forforståelse er det samme som forkunnskap. Oppfattelsen av virkeligheten påvirkes av mer enn sansene våre. Vi har alltid med oss forkunnskap eller forforståelse, som vil farge hvordan vi opplever virkeligheten. I forbindelse med forskning har man gjerne et teorigrunnlag. Teorien og tidligere forskning gir forskeren ”kunnskapsbriller” som man ser igjennom i møtet med empirien. Vi sier at stoffet blir ”teoriimpregnert” (Thurén, 2009, s. 66). Forforståelsen kan også være preget av mer enn det teoretiske rammeverket. Forskeren påvirkes av erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og feltets holdninger (Nilssen, 2012, s. 68). Bevissthet rundt sin egen forforståelse er nødvendig for å sikre god forskning. Dersom man selv vet hva som påvirker ens syn på forskningen, vil man kunne være mer kritisk i prosessen og stille spørsmål underveis. Søker man å finne svar som man forventer, eller lar man selve materiale tale?

Nærlesing

Når materialet er samlet og man skal se hvilke funn som ligger der er det nødvendig med et dypdykk i stoffet. Materialet er gjerne svært omfattende. I dette prosjektet består empirigrunnlaget av materiale fra ulike innsamlinger, både samlingene, forskerloggen og intervjuet med pedagogisk leder. De ulike innsamlingsmetodene gjør materialet komplekst og nyansert. Analyseprosessen krever at man har grundig kjennskap til alt stoffet. Dette krever at materialet leses, om og om igjen. Det må leses med mål om å avdekke koder og strukturer. I induktiv analyse skal man som nevnt ta utgangspunkt i selve materialet og ikke la forforståelsen tvinge fram funn som ikke ligger naturlig i materialet. Man vet altså ikke hva man skal se etter, på forhånd.

Koding og kategorisering

Kvalitative analyseprosesser er sterkt forbundet med koding og kategorisering. Forskeren starter bredt og åpent og jobber seg videre inn mot mer overordnede kategorier eller temaer (Nilssen, 2012, s. 78). Kode- og kategoriseringsprosessen kan sees på som en ryddeprosess hvor man sorterer og forsøker å finne mening i materialet.

Det empiriske materialet som forskerloggen og det transkribert materialet fra intervjuet utgjør den ubearbeidede, komplekse virkelighet. Møtet med materialet kan være overveldende og det er behov for å gå grundig inn i det og forsøke å skaffe en oversikt. Koding innebærer at man reduserer materialet til noen få temaer eller kategorier som fanger essensen i stoffet. Gjennom koding identifiserer man, klassifiser og setter navn på de viktigste mønstrene i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). I arbeidet med koding bør man etterstrebe å generere så tekstmære koder som mulig. Dette betyr at kodene må ha en direkte kobling til datamaterialet, og ikke til teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller tidligere planlagte temaer (Tjora, 2012, s. 178).

Åpen koding er inspirert av ”grounded theory”, utviklet av Glaser og Strauss (Nilssen, 2012, s. 78). I ”grounded theory” forsøker man å utvikle nye teoretiske ideer, basert på selve datamaterialet, som samsvarer med den induktive tilnærmingen til forskningen. Motsetningen, deduktiv tilnærming, tester teoriene i møtet med empirien. Kodearbeidet i ”grounded theory” foregår i tre faser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Åpen koding krever at man møter empirien med et åpent sinn. Kodingen innebærer en grundig og intens gjennomgang av datamaterialet. Målet er å finne koder på fenomener og ytringer. Ofte kan man sitte igjen med mange koder, som må sorteres i temaer eller kategorier. Datamaterialet blir mer håndterlig, gjennom at kategoriene blir mer presise og fullstendige. Kategoriene og kodene fra den åpne kodingen blir da relatert til underkategorier. Systematisering og sammenkobling er siste del av kode-prosessen. Dette kalles dette for selektiv koding. Man definerer kjernekategoriene og relaterer den videre til andre kategorier (Nilssen, 2012, s. 78-79). Kategoriseringen skal samle kodene som er relevante for problemstillingen i grupper. Dette danner grunnlaget for hovedtemaene i analysen (Tjora, 2012, s. 186).

Mitt sorteringsarbeid

Kode-prosessen min er preget av at jeg ikke vet hva jeg ser etter i datamaterialet. Nilssen (2012, s. 84) skriver at selv om man ikke vet hva man søker, er man likevel preget av teorigrunnlaget, erfaringene, kunnskaper og tanker som man har opparbeidet seg gjennom prosjektperioden. Det empiriske materialet; samlingene, forskerloggen, pedagogisk leders logg og intervjuet med pedagogisk leder la grunnlaget for analysen. Observasjonene, opplevelsene og refleksjonene som kom frem i empirien ble nærlest og studert grundig. I denne prosessen forsøkte jeg å finne fram til hvilke uttrykk de tre minoritetsspråklige barna uttrykte kroppslig i musicking-samlingene. Jeg noterte koder eller stikkord som sto fram som interessante, før de videre ble satt i sammenheng med andre. Etter hvert ble kodene sortert i flere omganger og utgjorde til slutt kategorier. Eksempler på koder som dukket opp i materialet er; *Lytte, nynne, synge* → *deltakelse* → *tilhørighet*. Som vi ser samles flere, mindre koder til større koder, og deretter til en kategori.

I analyseprosessen fikk jeg behov for å sortere materialet etter hvert av barna. Årsaken til dette var for å kunne vite hva som gjaldt den enkelte og hva som eventuelt kunne vise seg å være fellestrekk for de tre. Sorteringen ble gjort gjennom å samle observasjoner, erfaringer og refleksjoner tilknyttet det enkelte barnet. Hver beskrivelse ble fylt med informasjon fra intervjuet med pedagogisk leder, samt observasjoner og erfaringer gjort på samlingene. Denne fremstillingen viser hvordan det enkelte barnet har hatt det på samling. Det viser hvilke kroppslige uttrykk de viser på de ulike aktivitetene, hvordan de kommuniserer med hverandre og med oss voksne, både med kroppen og språket, samt hvilke aktiviteter de deltar aktivt på.

Sorteringsarbeidet bidro til dypere innblikk i materialet, samtidig som det ga en forsterket kjennskap til stoffet. Gjennom dette arbeidet fikk jeg en mer helhetlig oversikt over det enkelte barnets opplevelse av å delta på musicking-samling, samtidig som at fellestrekkene kom tydeligere fram.

Formidling av kvalitativ forskning

I formidlingen av kvalitativ forskning må man forsøke å gi leserne en innsikt i undersøkelsens funn, samt gi et godt innblikk i selve forskningen. Da kan leseren selv bedømme undersøkelsens troverdighet. Formidlingen inneholder ofte sitater fra intervjuer, eller utdrag fra feltnotater, observasjoner, eller transkriberte situasjoner. Dette gir leseren mulighet til å

komme tettere på empirien, enn om man kun hadde presentert forskerens tolkning (Tjora, 2012, s. 196-197). I dette prosjektet har jeg valgt å bruke narrativer for å beskrive aktuelle situasjoner eller hendelser. Dette gir innblikk i selve empirigrunnet og de situasjonene som ligger til grunn for tolkningen.

Funnene

Målet med analysen var å finne fram til de tre minoritetsspråklige barnas kroppslige uttrykk i musicking-samlingene. Gjennom nærlesingen kom det frem flere koder, som videre ble utformet til fire analytiske kategorier. Disse er:

- Trygghet
- Tilhørighet
- Glede
- Nonverbal kommunikasjon

Ved gjennomgangen av de ulike kategoriene har jeg valgt å starte med en definisjon eller operasjonalisering av kategorien. Her gjør jeg rede for hva jeg legger i begrepet og gir med dette en forklaring på hva jeg har sett i materialet. Videre presenteres utvalgte narrativer som underbygger den aktuelle kategorien. Narrativene består av beskrivelser av hendelser, opplevelser og refleksjoner fra musicking-samlingene. Mine egne opplevelser og tanker bygger på erfaringene på samling, samt refleksjoner skrevet i forskerloggen. Disse presenteres i boksene som er skyggelagt. Pedagogisk leders tanker og opplevelser presenteres i de hvite boksene. Innholdet i narrativene settes deretter i sammenheng med det didaktiske opplegget.

I første samling er samtlige av de nevnte kategoriene representert. Første narrativ beskriver nettopp denne samlinga. Slik introduseres alle kategoriene samtidig. Etter dette følger en grundigere gjennomgang av hver av kategoriene; *trygghet, tilhørighet, glede og nonverbal kommunikasjon*.

Første samling – spente barn og voksne

Rolige steg, kalde hender, dype åndedrag, stadig økende puls. Jeg er på vei mot min første samling med barna i Furutoppen barnehage. Aldri før har jeg hatt musicking-samling med så små barn. Vil repertoaret fenge? Vil jeg nå fram med formidlingen? Har jeg kontroll på akkordene, konkretene, musikken til dansen – ja, kanskje skulle jeg valgt en annen sang til den siste dansen? Er jeg trygg nok? Tankene kverner. Jeg føler meg energisk, men samtidig lammet. Jeg sier farmors vante sitat; ”D e lik grettj å hopp som å shit ti d”. Med disse ordene i hodet og gitaren på ryggen går jeg inn hos ”Revehiet” ved Furutoppen barnehage.

Jeg møter mange barn i garderoben. Store, nysgjerrige øyne følger meg. Flere tar kontakt og spør ”Hvem er du mammaen til?”, ”Hva heter du?”, ”Hva er det, egentlig?” – mens de peker på gitaren jeg har på ryggen. Jeg svarer så godt jeg kan, smiler og tenker at dette var en hyggelig velkomst. Kanskje er ikke de ukjente barna så skumle likevel. Pulsen roer seg litt. Litt forsiktig spør jeg en av de voksne etter Kari. Kari er pedagogisk leder og den personen jeg skal samarbeide tettest med. Om litt dukker Kari opp, smilende og med en lys og hyggelig stemme som spør ”er det du som er Thea?” Jeg kjenner igjen stemmen fra de gangene vi har snakket sammen på telefonen. Vi fortsetter praten og har et kort møte hvor vi går igjennom detaljene i prosjektet. Nå er det klart for musicking-samling!

De voksne på avdelinga roper ”Ryddetid!”. Små og store barn settes i arbeid – og fireåringene får beskjed om at vi skal møtes til musicking-samling. Jeg gjør meg klar, pakker ut gitaren, og stemmer den. Sjekker at alle konkretene er på plass, både bildene og Islandshesten. Musikkspilleren testes, for å være sikker. De andre barna forlater rommet og nå er det bare meg, Kari og de seks fireåringene igjen. Nå kjenner jeg hjertet dunke ekstra hardt og fort igjen. 12 store barneøyne er rettet mot meg. Barna er rolige, fokuserte og nysgjerrige. Nå gjelder det. ”D e bærre å hopp ti d!”.

Jeg hopper. Introduksjonen av meg selv blir kort. Jeg tenker at nå skal musikken få ta over. Jeg slår en C-akkord på gitaren, og sier at vi skal hilse på hverandre – og at jeg skal lære meg navnene til alle. Barna er stille. Jeg synger ”God dag til...”. Det er bare stemmen min som høres. Jeg synger et vers for hvert av barna og Kari. Øyekontakt opprettes med de fleste barna, de smiler litt blygt når jeg synger om dem. De blir sett. Rammen er satt. Nå er vi en gjeng – en gjeng hvor alle skal føle at de hører til, hvor man kan være seg selv, hvor man skal utvikle seg.

Vi fortsetter samlinga med flere sanger. Jeg henter fram rytmeegg, konkreter, sikesjal... Vi jobber oss gjennom repertoaret. Fortsatt er det stort sett min stemme som høres, helt fram til bildet av edderkoppen kommer fram. Lille Petter Edderkopp er en sang alle kan. Endelig får jeg høre stemmene! De blir akkompagnert av sjarmerende bevegelser, som underbygger tekstens innhold. Repetisjoner og trygghet lyser opp som sentrale stikkord. Barna kjenner sangen fra før – og dermed deltar de med glede.

Kroppene blir litt urolige etter å ha sittet på samme plass igjennom flere sanger. Det nest siste nummeret åpner for aktiv deltakelse – i kroppslig forstand. Vi danser i rommet, følger musikkens dynamiske skifter, noen danser sammen og andre alene. Jeg finner fram såpeboblene mot slutten av dansen og lar barna fange boblene. Det er mye latter og god stemning.

Så har vi kommet til aller siste sang. Da passer det så fint å synge en sang som heter nettopp ”Siste sang”. Jeg tar opp gitaren, spiller og synger. Barna er stille. De lytter. Stemningen er en helt annen enn for bare et halvt minutt siden. Det er rolig – samlingsstunda lander.

Denne narrative fremstillingen av den første musicking-samlingen viser alle de fire kategoriene; trygghet, tilhørighet, glede og nonverbal kommunikasjon. Det er første møte mellom meg og barna og tryggheten må etableres. De store øynene og tause kroppene vitner om at barna er spente. Det er en ny og fremmed situasjon, med en fremmed voksen. I denne samlinga legges grunnlaget for resten av prosjekt-perioden og jeg tenker det er viktig å skape en god og trygg stemning. Trygg stemning innebærer at barna kan gi uttrykk for impulsene sine, hvor man kan bli sett, hørt, kan være seg selv og hvor man kan ta plass i fellesskapet. Barna fikk kanskje allerede i denne samlinga oppleve å delta i et fellesskap. Vi sang sammen, danset sammen og skapte noe sammen. Som jeg beskrev var mange av barna svært stille og forsiktige i starten. Flere av ansiktene var alvorlige og konsentrerte. Hilsesangene på starten av samlinga hadde til hensikt å sikre at jeg lærte navnene til alle og at jeg så hver enkelt i løpet av samlinga. Små smil ga bekreftelse på at de hadde en positiv opplevelse av å bli sunget for. Kanskje var det allerede ved hilsesangene at grunnlaget for trygghet og tilhørighet ble lagt. De alvorlige ansiktene endret seg drastisk da vi kom til den siste dansen med silkesjalene og såpeboblene. Barna smilte og lo og fikk utløp for mye energi. De danset sammen, og brukte ansiktsuttrykk og bevegelser for å ” snakke sammen”. De kommuniserte nonverbalt med hverandre.

Alle disse fire kategoriene henger sammen. De har et gjensidighetsforhold, hvor de påvirkes av hverandre. Eksempelvis kan det være enklere for barna å kommunisere nonverbalt med hverandre, dersom de er trygge i gruppa og føler tilhørighet. Gjennom kommunikasjonen oppstår det kontaktpunkt hvor de utveksler smil, latter og glede. Dette vil igjen være med å styrke fellesskapsfølelsen, tilhørigheten og tryggheten. Til tross for denne tette

sammenvevingen ønsker jeg nå å fokusere på hver av de ulike kategoriene. Hva innebærer de og hvordan kom disse til uttrykk i samlingene?

Trygghet

Trygghet er et begrep som er tilknyttet følelsene. Følelsen av trygghet påvirkes av en rekke forhold, som for eksempel hvordan man er plassert i rommet, hvem man sitter med, kanskje er det en god venn eller kanskje er det en fremmed. Trygghet påvirkes også av forutsigbarhet eller overraskelser, av hvem som deltar, av materialet og aktivitetene, av stemningen i gruppa, om man mestrer de oppgavene man får og mye mer. Barnas trygghetsfølelse styrkes gjennom respons, bekreftelse og anerkjennelse fra en voksen, men også andre barn. Trygghet handler altså om både de ytre rammene, men også individuelle prestasjoner og deltakelse, samt relasjonene til de andre i rundt.

I musicking-samlingene er det gjort en rekke didaktiske grep som skal bidra til at barna trives på samling. Men hvorfor kom akkurat denne kategorien fram i det empiriske materialet? Hvordan uttrykker barna trygghet? Hva er det som gjør at de tilsynelatende virker trygge når de er på samling? Trygghet er en viktig forutsetning for barns læring og relasjonsbygging. Derfor tenker jeg det er naturlig å presentere denne kategorien først.

Kari skrev logg hvor hun beskrev den første samlinga. Fellestrekkene mellom min egen opplevelse av det første møtet, og Kari sin opplevelse er mange. Kari skrev:

Spente barn

Barna var spente før første samling. Karolina trengte å sitte helt inntil Marthe for å tørre å være med. Barna sang ikke til sangene selv, men det kan også ha med å gjøre at de er litt sjenerte og at de ikke kan alle sangene. Barna satt stille og så på mens Thea sang. Så ut som at noen av guttene syntes Thea sang vakkert. ”Nesten stjerner i øynene”. Barna ble mer aktive når de fikk delta med rytmeeggene. Dansen deltok de i – litt forsiktig. Det virket som de syntes de tynne og store blå stoffene og musikken var noe som de mestret. Det at Thea hadde såpebobler på slutten av den siste dansen var en isbryter. Jeg opplevde da at de så på Thea som noe positivt.

Før samlinga startet kjente jeg på nervøsitet, usikkerhet, men også engasjement og iver etter å komme i gang. Etter å ha lest loggen til Kari innser jeg at det ikke bare var jeg som kjente på dette. Barna var også spente. Barna er fra tidligere av vant med å være med på samling. I barnehagehverdagen har de ofte samlinger, både for hele barnehagen sammen, for avdelinga,

men også i mindre grupper med inndeling etter alder. Fireåringene har egne språksamlinger en gang i uka, og noen av barna har i tillegg språksamlinger med ekstra tett oppfølging. Likevel er det noe nytt som skjer denne torsdagen. De får besøk av en ny voksen som i tillegg har lagt opp til ei nokså annerledes samling enn det som er vanlig.

I det nevnte forprosjektet våren 2015 kom det fram at samlingene inneholdt noen få sanger, det var lite eller ingen bruk av instrumenter, og det var lite organisert bruk av dans. En av de voksne i barnehagen er god på djemben og bruker dette mye. Dessverre jobber ikke hun på Revehiet, hvilket innebærer at bruken av instrumenter fortsatt er begrenset. Kari forteller at de synger sanger som er tilknyttet temaene de jobber med. Hun sier at det er flere av de voksne som synes det er skummelt å synge. De liker ikke å la sangstemmen høres. I tillegg er det begrenset norskkompetanse hos flere av de ansatte, hvilket kan virke hemmende for tryggheten sangdeltakelsen hos de voksne.

Musicking-samlingene mine hadde altså en rekke nye og litt ukjente elementer. Barna skulle bli kjent med meg, men også mange nye sanger og aktiviteter. Det er mange nye impulser, som kan være spennende og utfordrende, spesielt når man opplever det for første gang. Kari skriver at Karolina trengte å sitte helt inntil Marthe for å tørre å være med. I tillegg er resten av barnegruppa stille og litt sjenerte. De gir uttrykk for at de er spente. Dette viser at det er behov for å etablere trygge rammer, helt i fra starten av.

Trygghet handler om omgivelsene og relasjoner. Man kan vel si at samlinga var nokså uforutsigbar – akkurat denne første gangen. Det ble derfor ekstra viktig for meg å jobbe mer med omgivelsene, og ikke minst relasjonen til barna. Plasseringen er en faktor som påvirker opplevelsen av trygghet. Til å begynne med satt barna og Kari i en halvsirkel og jeg satt foran dem. Etter hvert ble barna tryggere og nysgjerrigheten tok litt over, og dermed kom de også litt nærmere meg. Dette gjorde at halvsirkelformasjonen endte med å ligne en sirkel. Gruppemedlemmene ble mer likeverdige, vi kom tettere på hverandre og det fungerte godt med tanke på fellesskapet. Barna fikk også lov til å sitte sammen med den de ville. Karolina satt for eksempel sammen med Marthe, og fikk støtte i dette i en usikker situasjon.

Trygghet handler også om å forutsigbarhet. Sett bort fra ”Lille, Petter Edderkopp” var samtlige av numrene på repertoaret fremmed for både barna og de voksne på avdelinga Revehiet, da vi startet prosjektperioden. I ettertid ser jeg at det med fordel kunne vært flere

kjente sanger med i repertoaret, nettopp for å gjøre barna mer trygg. Mange nye sanger skulle læres og barna skulle få prøve å spille på fremmede instrumenter, danse nye danser, lære nye regler og høre ny musikk. Med så mange fremmede elementer kan det kanskje virke litt overveldende i starten. Barna må få mulighet til å bli kjent med repertoaret – gjennom å delta selv. I arbeidet med tilegnelsen av nytt materiale har jeg vektlagt flere sentrale elementer, som bruk av konkrete og bevegelser, multimodalitet og ikke minst repetisjoner.

Bli kjent med repertoaret

Det er ny samling på Revehiet. Vi har hatt møttes noen torsdager nå og vi har blitt bedre kjent, både med hverandre og med repertoaret.

Repetisjoner, konkrete og bevegelser

Nå har vi sunget hilsesangen for de to første i ringen og stadig flere av barna er med å synger. Jeg hører Viorel som nynner, Karolina synger med tydelig stemme og Kari oppfordrer Dragos til å være med også. Etter hvert kan jeg høre de alle. I og med at vi synger for alle repeteres sangen opptil åtte ganger per samling og barna får anledning til å synge den om og om igjen. Slik blir de kjent med sangen, de blir tryggere og de lærer.

Dragos har sunget med på flere av sangene i dag. Nå viser jeg bildet av jenta med paraplyen. Han vet hva som kommer. Vi skal lage regn-lyd på tromma før det er tid for ”Regn-regla”. Her viser Dragos stort engasjement. Han lager regn og torden-lyd på tromma. Han slår hardt og ler. Videre fortsetter vi med regla og gjør de tilhørende bevegelsene. Alle barna hermer bevegelsene. Vi holder felles takt og noen av barna er med på ordene i regla. Formen på regla er ABA-form. Dette innebærer at det er to ulike tekst-deler, hvor den første gjentas på slutten. Når vi kommer til siste a-del hører jeg at flere er med på teksten: ”En er en og to er to...” Dragos er konsentrert, han hermer bevegelsene mine og sier ordene. Han mester det.

Samme repertoar gjentas også neste gang. Da kan Dragos og de andre barna oppleve å få ytterligere kjennskap til stoffet, økt mestring og trygghet i seg selv, sin deltakelse og sin plass i gruppa.

Kari skriver om betydningen av repetisjon i loggen sin. Loggen omhandler ei samling fra slutten av prosjektperioden.

Kjennskap – trygghet - deltakelse

Kun guttene på samling i dag. De deltok mye mer på sangene. De kjente noen av dem og deltar med ord og bevegelser. I hele november har vi sunget ”Ri, ri på islandshest” i hver samling, så den kan barna nå.

Repertoaret som er satt opp er det samme hver gang, med unntak av når vinteren kommer og vi innfører to nye vintersanger. Utover dette er det altså ingen nye og fremmede elementer etter første samling. Dette er et bevisst valgt gjort med grunnlag i betydningen av repetisjon og trygghet i innlærings situasjoner. Når barna er trygge på hva som venter dem vil de slappe av, oppleve at de kjenner igjen stoffet og bygge videre på det de har lært fra tidligere. Dragos er en gutt som lytter lenge før han deltar selv. Dette kan være et tegn på at han trenger tid på å bli kjent med stoffet før han selv kan gjøre det til sitt og være med mer aktivt. For Dragos sin del vil det da være viktig med repetisjonene. Repetisjonene gir han mulighet til å lære seg sangene, reglene, bevegelsene og mulighet til å selv være med å synge eller danse. Formen på regn-regla viser tydelig betydningen av repetisjoner. A-delen gjentas på slutten av regla og da er Dragos med på både teksten og bevegelsene. Dette gjelder ikke kun Dragos.

Observasjonene viser at det alltid er flere barn som er med og sier teksten på andre runde enn første.

Kari nevner også betydningen av repetisjon i loggen. Sangen om islandshesten hadde blitt sunget mye i samlingene på avdelinga den siste måneden. Etter økt fokus på den ene sangen merket Kari seg at guttene sang med i mye høyere grad enn tidligere. Dette kan tyde på at repetisjonen bidrar til at barna lærer seg sangen bedre og blir dermed også tryggere og mer delaktige.

Bildet av jenta med paraplyen er et eksempel på flere konkrete som brukes i samlingene. Assosiasjonene barna får når de ser bildet, kommer til uttrykk gjennom at de kan kommentere om det regner ute eller ikke, noen kan begynne å si starten på regla og andre ganger er det noen som er ivrige etter å få lage regn-lyd på tromma. Konkretene skaper en forventning til det som skal skje og kan for eksempel være med å underbygge innholdet i teksten.

Multimodalitet er også noe som går igjen ved flere deler av repertoaret. Multimodalitet innebærer bruk av flere modaliteter, eller aktiviteter om du vil. Numrene i repertoaret har flere lag, med både bilder, instrumenter, sang og bevegelser. Slik skapes et helhetlig og mangfoldig uttrykk, som kan appellere til de ulike barna, på ulik måte. Noen føler seg for eksempel trygg gjennom å bruke stemmen, andre kan synes det er vanskelig. Bevegelser til sangene og reglene gjør at det er rom for å delta, selv om man ikke synger teksten på sangen riktig, eller at man ikke har lært alle ordene i regla. Dansene åpner for deltakelse både gjennom å følge føringer gitt fra meg, men også gjennom å danse helt fritt – uten ”regler” og føringer. Barna får også kjennskap til instrumentene og vet at de får anledning til å spille på disse. Kanskje kan finner noen trygghet i å kunne synge med på sangene, delta gjennom bevegelser og dans, eller ved å spille på rytmeeggene sammen med alle de andre.

Hensikten med repetisjonene, bevegelsene, konkretene og det multimodale uttrykket er å sikre at alle kan bli kjent med repertoaret, gjennom aktiv deltakelse. Deltakelsen skjer innenfor trygge rammer, hvor det er lov å gjøre feil og hvor man får mange sjanser til å utvikle seg. Trygge rammer med forutsigbarhet og repetisjoner kan kanskje bidra til at barna deltar mer aktivt, hvilket igjen vil skape ytterligere opplevelse av trygghet. Variasjonen i de estetiske uttrykkene kan være formålstjenlig for å etablere en trygg stemning i gruppa. Her er det rom for at alle skal kunne delta på en eller annen måte. Dette bringer oss over på neste tema som omhandler nettopp det å delta og å være en del av et fellesskap. Vi skal over til kategorien ”tilhørighet”.

Tilhørighet

Barnehagens rammeplan legger føringer for at barnehagen skal fremme inkludering og tilhørighet til gruppa. Dette innebærer at barnehagen skal gi rom for forskjellighet og mangfold. Man må jobbe for å anerkjenne den enkelte, og ha respekt for at man er forskjellig. Hver og en av barna skal kunne oppleve at de er en likeverdig deltaker i fellesskapet.

Opplevelsen av tilhørighet til et fellesskap kan oppnås gjennom å være sammen med andre, inngå i lek og samspill med andre og å bidra til fellesskapet. Det sosiokulturelle læringssynet som influerer den norske barnehagen vektlegger nettopp dette samspillet. Barnehagen oppfordres til å la barna lære og utvikle seg i sosial samhandling med andre. Musikken og de estetiske fagene for øvrig åpner opp for sosialt samspill. Tilhørighetsfølelsen kom også til uttrykk på samlingene.

Hilsesangene

”Her sitter Dragos, her sitter Dragos, nå skal vi synge og klappe for deg. Tralala lala...”

Både barn og voksne synger for Dragos. Dragos flakker litt med blikket. Han titter litt ned, så opp. Jeg søker øyekontakt og når blikkene våre møtes utløses et lite, sjenert smil. Dragos blir sett, både av meg, men også av de andre barna. Når vi har sunget ferdig sier Dragos: ”Nå synger vi til Viorel”. Dragos smiler bredt og gleder seg over at han skal synge for kompisen sin. Viorel lyser opp og kommentaren fra kameraten skaper forventinger. Nå er det hans tur å bli sett.

Vi fortsetter med to hilsesanger til; ”God dag til...” og ”Ri, ri, på islandshest”. Sangen om islandshesten er spesielt populær. Her kommer nemlig islandshesten (fingerdukka) på besøk hos alle i ringen. Hesten plasseres foran det barnet som vi synger om. Islandshesten har litt problemer med å stå stabilt på gulvet og det hender at den faller over ende. I det vi skal til å synge for Erik faller hesten og den blir liggende på siden foran ham. Da utbryter Dragos: ”Hesten sover!”. ”Jammen har hesten sovnet”, sier jeg, og forklarer videre at vi kan forsøke å synge sangen svakt denne gangen, slik at vi ikke vekker han. Hesten var tydeligvis trøtt den dagen, for samtlige av de gjenværende barna valgte at hesten skulle sove.

Hilsesangene fungerte som et godt anslag. Når det er ei uke siden sist vi møttes er det fint å starte samlinga med å se hverandre, anerkjenne den enkelte og vise at man er glad for å se hverandre. Ved oppstarten forsøker jeg å si minst mulig og heller la musikken tale. Når første akkord spilles vet barna hva som venter. De retter fokuset mot meg og deretter mot den personen vi synger for.

Disse sangene viste seg å være et viktig verktøy for å etablere tilhørighetsfølelse hos barna. Hver samling startet med ”God dag til...”, en sang hvor vi hilser på hver og en av personene i gruppa. Vi starter i en ende av sirkelen og synger oss hele veien rundt. Det er nesten rørende å se hvor stor betydning dette har for det enkelte barnet. Ansiktsuttrykket til barna viser glede, litt blyghet hos noen, men også stolthet når vi synger deres navn. Samme effekten får vi i de neste to sangene, hvor vi synger ”Her sitter...” og sangen om islandshesten. Også her brukes navnet til det enkelte barnet, og alle retter fokuset sitt mot den personen.

Som eksempelet over viser var det barnas impulser som videreutviklet sangen om islandshesten. Da Dragos kommenterte at ”hesten sover” fikk sangen et nytt element. Den som får ”besøk” av hesten får bestemme om hesten skal sove eller være våken, og dermed også bestemme hvilken dynamikk resten av gruppa skal synge med. Gjennom å lytte til Dragos sitt innspill og bruke dette videre fikk han opplevelsen av å bli hørt, samtidig som at resultatet ble et positivt bidrag til resten av gruppa. Barna ga tydelig uttrykk for at de satte pris på å få velge om hesten skulle sove eller være våken. Det nye elementet, hvor barnet selv får bestemme kan bidra til en forsterket effekt på anerkjennelsen av den enkelte personen. Her får barna øvd seg på å høre sin egen stemme og ytre sine meninger, samtidig som at de blir både sett og hørt av de andre i gruppa.

Samtlige av disse sangene sikrer at det enkelte barnet sees og høres på samlinga, både av oss voksne, men også av de andre barna. De mange repetisjonene bidrar også til at de lærer seg sangene bedre, og kan enklere være med på å synge om og til de andre. Flere som synger kan igjen forsterke opplevelsen av å bli anerkjent av gruppa.

Musikken kobler oss sammen. Vi får en felles opplevelse gjennom musikken og selve aktiviteten bidrar til deltakelse og til at den enkelte blir anerkjent som viktige i gruppa. Dette grunnlaget legger føringer for resten av samlinga. Samlinga skal bære preg av at det er rom for den enkelte. Hver og en kan føle tilhørighet innenfor fellesskapet. Musicking-aktivitetene

kan fremme sosiale prosesser, da musikken kan brukes til å delta, kommunisere, dele og lytte. Kanskje påvirkes stemningen, tryggheten og tilhørigheten av at vi synger akkurat disse hilsesangene, med mange repetisjoner, samling etter samling.

JUGO

”Vi stiller oss i en stor, fin ring” sier jeg, mens kroppsspråket mitt formidler det samme gjennom å ”tegne” en sirkel i lufta, med armene. Lyseblå, lange, tynne stoffremser deles ut. Barna utforsker stoffremsene, ler og danser. Jeg starter musikken. Melodisk basspill vekker oppmerksomheten hos barna. De ser på meg. Jeg viser med kroppen at vi går rundt i ring. Fiolinen følger bassen og sammen spiller de toner fra Øst-Europa. Sangen heter ”Jugo”. Stoffremsene brukes aktivt. ”Høyt oppe” sier jeg og vifter med stoffremsen høyt over hodet. Barna hermer og følger de videre beskjedene som kommer. Vi går inn i ringen, og roper ”hei!” på det åttende slaget. Her må vi lytte kroppslig til hverandre for å bli unisone. Jeg bruker kroppen til å formidle når vi skal være stille og når vi skal rope hei. Barna hermer uttrykket mitt, holder pekefingeren over munnen og lister seg innover i ringen – før de roper hei. Etter noen repetisjoner lykkes vi med å gjøre bevegelsene sammen. Barna viser engasjement og glede – de ler. Alle deltar, de følger bevegelsene og vi skaper noe sammen.

Jugo er en dans fra Øst-Europa. Dansen er en ringdans og krever at det er flere som danser sammen. Furutoppen barnehage har høy representasjon av minoritetsspråklige barn, og flere har østeuropeisk bakgrunn. Barnehagen har en såkalt ressursorientert holdning til mangfoldet og er dyktige på å belyse verdien av den kulturelle bredden barnehagen har. Dette gjøres blant annet gjennom å lese eventyr fra de ulike landene, lytte til musikk, spise mat fra forskjellige land og lære noen ord på de ulike språkene. Gjennom å inkludere denne dansen i repertoaret får man forsterket verdien av mangfold. Man får anledning til å bli kjent med musikk fra en kultur som flere av barna kjenner igjen som sin egen. Dette signaliserer at man anerkjenner forskjellene i gruppa og setter pris på mangfoldet. Kanskje kan dette bidra til at barnas stolthet og identitet styrkes. Slik kan man sikre at individet blir synlig i fellesskapet

Denne dansen hadde en organisert form, hvor vi danset i ring, og barna fulgte instruksjoner fra meg. Instruksene ble gitt både verbalt og kroppslig. Den kroppslige formidlingen er en naturlig del av dansen som aktivitet. Kroppen brukes aktivt og det er tydelig hva som skal gjøres når man kommuniserer det med bevegelser. Flere av barna kan synes det er vanskelig å

forstå alle ord og begreper. For disse barna vil det være spesielt positivt at man bruker bevegelsene for å underbygge beskjeder. Dansen er en naturlig arena for slik kroppslig kommunikasjon. Kroppslig kommunikasjon åpner for alles deltakelse og kan sies å være en aktivitet som fremmer inkludering og opplevelse av tilhørighet. Den kroppslige kommunikasjonen har kanskje også overføringsverdi til andre aktiviteter også. Ved å ”kommunisere på flere plan” vil man øke sjansene for at barna forstår det man forsøker å formidle og kanskje øker man også sjansene for at de opplever tilhørighet i fellesskapet.

Jugo er en dans hvor jeg legger føringer for hva vi skal gjøre. Målet med dansen er at vi skal danse sammen. For at vi skal lykkes med dette er det en forutsetning at alle deltar. Hver og en av barna har en viktig rolle i ”dansegruppa” vår. Strukturen på dansen er enkel og bevegelsene er lett og følge. Vi går rundt i ring, og danser med stoffremsene. Stoffremsene ble brukt aktivt, og vi jobber med begreper som høyt oppe, langt nede, inn og ut av sirkelen, rundt, til siden osv. Deretter snurrer vi rundt oss selv, før vi går inn og ut av ringen. Hver bevegelse gjentas mange ganger før det skifter. Det gir barna tid til å oppfatte bevegelsen og dermed herme den. Som beskrevet over jobbet vi med samspillet i gruppa og lyktes med å rope ”hei” unisont i ringen. Dette krevde at vi lyttet til musikken, men ikke minst lyttet ”kroppslig” til hverandre. Signalene jeg sendte ut ved å liste meg på tå og holde pekefingeren over munnen var nok til at barna forsto at vi skulle være stille, helt fram til vi kom i midten av ringen. Alle barna lyttet og responderte på beskjedene. Ingen skilte seg ut, verken i positiv eller negativ forstand. Her fikk vi mulighet til å skape noe sammen. Vi var avhengig av at alle deltok og fulgte de felles bevegelsene. Alle hadde sin plass i gruppa og det var heller ingen forskjeller mellom barna. Ved denne aktiviteten lå fokuset på å gjøre noe sammen, noe felles. Vi danset sammen, de opplevde mestring og var alle en viktig brikke i fellesskapet.

Deltakelse – på sine egne premisser

Det er en av de siste samlingene med barna på Furutoppen. Vi har allerede sunget flere sanger og danset ”Jugo”. Det er vinter ute nå og regn-regla er byttet ut med to nye sanger om vinter og snø. Jeg trekker fram bildet av ulven, reven og haren. Barna sier navnene på dyrene og jeg forklarer at disse tre danser sammen i snøen. Djemben tas fram og jeg bruker den for å sette takten. Denne sangen er ganske ny for de fleste og helt ny for Karolina. Hun har nemlig vært borte fra samling de to siste gangene. Jeg begynner å synge. Første gjennomgang er det kun jeg som synger, etter hvert kommer flere med. Jeg hører at Viorel er med å nynner

allerede andre gang. Dragos lytter noen ekstra runder, før han mot slutten prøver seg litt. Til tross for Karolinas fravær de siste gangene og at sangen er helt ny for henne hører jeg stemmen hennes på tredje gjennomsynging. Hun har allerede lært store deler av teksten.

Eksempelet over viser hvor forskjellige de tre barna er i møtet med sang. Forskjellene er imidlertid ingen hindring for deres deltakelse. Musicking-samlingene er en arena hvor det er rom for ulikheter. Det er rom for at Dragos er stille og lytter lenge før han synger med, at Viorel nynner med, uten tekst, og det er rom for at Karolina kaster seg ut i nye sanger, prøver og feiler og lærer tekstene så å si med en gang.

Tilhørighet handler om å kjenne at man er en del av et fellesskap. Slik kan man si at tilhørighetsfølelsen er avhengig av at man kan delta i sosiale aktiviteter, uten å skille seg ut fra fellesskapet. I starten av prosjektperioden var jeg nysgjerrig på barnas deltakelse. Jeg hadde spesielt fokus på om de lærte seg teksten, forsto det vi sang om og om de kunne følge beskjedene i dansen. Jeg registrerte at Dragos lyttet lenge før han deltok med sangen og at Viorel nynnet med, men slet med å lære ordene i teksten. Det tok heldigvis ikke lang tid før jeg innså at barna deltar i aller høyeste grad, til tross for at verbalspråket ikke er helt på plass. Barna deltar på sine premisser og de deltar med glede. Dragos er en del av fellesskapet. Han er til stede, han lytter og han deltar med bevegelser, rytmeegg og sikesjal. Viorel vil gjerne delta aktivt gjennom sang, selv om han ikke har lært teksten enda. Han nynner med og bidrar til fellesskapet. Karolina var forsiktig i starten. Hun var avhengig av å sitte sammen med noen hun kjenner og er forsiktig når hun synger og spiller. Likevel deltok hun. Hun lærer sangene raskt, danser sammen med resten, både i organisert form og i friere dans. Karolina spiller på instrumentene, utforsker lydene på djemben, og vil gjerne svare på hva det er bilde av på konkretene, eller hvor islandshesten er på vei.

Sjansen for at man opplever tilhørighet kan påvirkes av aktivitetene og muligheten til deltakelse. Eksemplene over viser at mangfoldet i barnegruppa kommer til syne gjennom de ulike måtene å delta på. Variasjon i aktivitetene, mulighet til å delta uavhengig av språklig kompetanse eller ”sosial status” i barnegruppa har stor betydning for opplevelsen av tilhørighet i gruppa. Uansett hvordan barna mestrer sosial samhandling og kommunikasjon i den frie leken, er det plass for å delta, bidra, bli sett og hørt og å mestre. Musicking-samlingene åpner opp for mangfoldet. Her kan alle få mulighet til å bidra. Det er mulighet til å utfordre seg selv innenfor trygge rammer. Alle er en del av fellesskapet – vi har en felles

estetisk og sanselig opplevelse som ikke stiller krav til hvordan man skal være, eller hvor mye man skal forstå av språket. Følelsen av tilhørighet og å være en del av et fellesskap har stor betydning. Barna utvikler seg ut i fra der man er, men i samhandling med andre. De får mulighet til å være en del av et fellesskap, ikke føle seg annerledes eller at man ikke mestrer noe. De kan oppleve å bidra til gruppa, anerkjennes og bli sett på en positiv måte.

Glede

Barna er uttrykksfulle på samling. Glede er en tilbakevendende følelse som stadig uttrykkes gjennom barnas latter og smil, engasjement og deltakelse. Glede uttrykker at man synes noe er positivt, at man liker noe og at man utvikler seg med aktiviteten. I samlingene er barna stadig i lekende samspill med hverandre og med oss voksne. Vi tar utgangspunkt i lekbaserte aktiviteter, hvor vi spiller på hverandres impulser og bidrag. Slik blir alle sett og aktivitetene åpner opp for deltakelse hos samtlige, ut i fra deres egne premisser. Dette bidrar til at alle får ta del i aktiviteten, får bidra, får respons og støtte fra resten av gruppa. I de kommende eksemplene kan vi se at musicking-samlingene gir positive assosiasjoner og at barna gleder seg til vi skal møtes igjen. Engasjementet og smilene er et tydelig tegn på at barna opplever glede.

”Musikkeggene”

Det rasler i eggepakken. Jeg holder pakken foran meg, rister på den og får alles oppmerksomhet. Musestille åpner jeg lokket, sakte og forsiktig. Store øyne følger med – nysgjerrige på hva de vil se. Inne i eggepakken ligger det åtte egg. Det er ikke vanlige egg, men egg med fine farger og som lager lyd når man rister på dem. ”Musikkegg!” sier Marthe med stort engasjement og iver. Flere av barna løfter på rumpa og strekker seg etter pakken. Jeg deler ut eggene, ett til hver. Barna får riste løs på eggene, lage så mye lyd som de bare kan. Etter hvert får jeg fokuset rettet mot meg og jeg viser med kroppen at vi holder egget i den ene hånda og fører den ned mot bakken og opp igjen. Barna følger bevegelsene mine og om litt har vi fått en felles puls i gruppa. Pulsen danner rytmen og legger grunnlagt for en av hilsesangene. Vi synger og spiller. Når vi har sunget for alle skal eggene tilbake i kartongen. Jeg viser at vi ”spiller” egget på plass – uten å ta i bruk verbalspråket.

Instrumentene skaper stort engasjement og ønske om deltakelse hos samtlige av barna. Det dukker alltid opp et lite, lurt smil i ansiktet til Dragos når det rasler i eggepakken, trianglene klinger eller djemben kommer fram. Viorel er opptatt av å få musikkegg med yndlingsfargen sin på og kan bli veldig lei seg dersom noen andre velger de blå eggene før han. Karolina er mer forsiktig. Flere av barna strekker seg etter instrumentene og vil gjerne være den som skal spille først. Med så mye engasjement og iver kan det være vanskelig å ikke få spille med en gang. Både Karolina og Dragos er opptatt av at det skal være rettferdig og at alle skal få

prøve. Alle barna får god trening i å lytte til de andre, glede seg over deres spilling og vente på tur.

Enten det er snakk om improvisasjon og utforsking av instrumentene, eller mer styrt samspill viser erfaringene fra prosjektet at alle barna deltar. Deltakelsen og engasjementet er tilstede, uavhengig av barnets språklige kompetanse, hvordan det deltar i leken eller hvorvidt barnet er med og synger på sangene eller ikke. Karolina er forsiktig og litt stille på samling, spesielt de første gangene. Hun er ikke den som slår høyest på djemben, eller rister mest på rytmeeggene, men hun er med likevel. Viorel er veldig glad i å spille på instrumentene. Her kan han delta og oppleve mestring. Hans begrensede ordforråd og verbal-kommunikasjon er ikke like synlig i slike aktiviteter. Dragos er ofte lyttende på sangene og det tar tid før han deltar aktivt selv. Når det gjelder instrumentene derimot er han aktiv med en gang. Dette viser at arbeidet med instrumentene bidrar til at alle barna får aktivt være med.

Når barna får tilgang til instrumentene får de utløp for mye glede. Dette uttrykkes gjennom smil og latter. Når alle har hver sitt musikkegg velger jeg å åpne for at barna får spille så høyt de vil og utforske lyden i egget før vi ”samler oss” og spiller sammen. På denne måten gir jeg rom til barnas frie impulser og behov for å utforske. Tidligere nevnte jeg det stadig tilbakevendende behovet om å ha kontroll på situasjonen og aktiviteten, som vi pedagoger ofte kjenner på. I forbindelse med spille-aktivitetene på samling har jeg bevisst valgt å gi litt slipp på denne kontrollen. Dette kan oppleves kaotisk, men samtidig veldig gledelig. Barna opplever å få rom for sine egne impulser, de ler og responderer på andres bidrag. Kanskje bør vi voksne tørre å gi slipp på den strenge kontrollen, og heller åpne for en form for kaos-kontroll. Kaos-kontroll innebærer at pedagogen bevisst velger å åpne for det ukontrollerte. Man er da forberedt på høyt lydnivå, mange impulser og reaksjoner. Samtidig er man også forberedt på å hente inn kontrollen igjen når dette blir nødvendig eller ønskelig. Dette krever kroppslig tilstedeværelse og tydelig kroppslig kommunikasjon. Disse temaene presenteres grundigere senere.

I en av loggene skriver Kari dette:

Barna gledet seg til Thea skulle komme. De hadde en positiv erfaring fra forrige gang. De husket musikkeggene og dansene.

Musicking-aktivitetene hadde gjort inntrykk og barna hadde fått positive erfaringer i samlingene. Barna hadde pratet om musikkeggene og dansene utenfor samling og de gledet seg til vi skulle møtes igjen. Jeg kommer innom en gang i uka og da er det musikk-samling som står på planen. Når barna ser meg får de assosiasjoner til samlingene, hvilket har resultert i at jeg har gått under navnet ”Musikk-Thea”. De vet hva som venter når Musikk-Thea kommer. Da skal vi synge, danse, spille sammen og ha det gøy. De positive assosiasjonene kom tydelig til uttrykk da jeg kom til samling en dag i november.

Gledesimpulser

Det er torsdag formiddag i starten på november. Klokka har passert ti og jeg er på vei inn til Revehiet. Flere av barna sitter ved bordet og holder på med diverse aktiviteter. Viorel er den første som ser meg. Han roper ut ”Hei Thea!” og hopper ned fra benken og setter fart mot meg. Viorel stråler. Det er tydelig at han gleder seg over at jeg kommer – og at vi nå skal ha nok ei musicking-samling sammen. Han skulle visst hvor smittsom denne gleden er. Utstrålinga hans gjør meg varm om hjertet, og den engasjerer flere av de andre barna også. En av de voksne på avdelinga stopper Viorel når han er på vei bort til meg. Hun ber ham rydde etter seg. Akkurat da er jeg like skuffa som Viorel – tenk å skulle begrense slike positive følelses-impulser. Viorel gjør som han får beskjed om, og jeg henter fram gitaren og resten av utstyret.

Viorels impulsive handling var å rope ut navnet mitt, hoppe ned fra benken og å løpe mot meg. Denne handlingen vitner om at han var glad for å se meg, og at han gledet seg til ei ny samling. Kari skrev om at barna husket spesielt noen elementer fra samlinga, som musikkeggene og dansene. Disse aktivitetene åpner for deltakelse hos samtlige av barna, uavhengig av hvordan de leker i frileken, eller om de sliter med å ytre seg gjennom språket. Viorel assosierte trolig meg med disse positive opplevelsene fra tidligere samlinger og gledet seg over at nå skulle vi ha enda ei musicking-samling sammen. Som jeg skriver over, har gledesuttrykket hans en smitteeffekt også. Jeg merker at jeg selv blir glad og engasjert, samtidig som at flere andre barn smiler og snakker om musicking-samlinga.

Jeg kjenner meg igjen i pedagogen som stopper Viorel. Vi streber stadig etter ryddige og kontrollerte miljø, hvor vi følger reglene og gjør som vi har planlagt. Denne opplevelsen gjør

likevel at det føles så urettferdig å skulle begrense barnas positive impulser. Er det mulig for oss voksne å bygge videre på disse impulsene istedenfor å hindre dem i å komme helt ut? Hvordan kan musikken brukes til å hente fram flere slike positive opplevelser og følelser hos barna? I neste skildring møter vi også Viorel. Her er vi i samling, og musikken blir avgjørende for ”følelsestenen” hans.

”Følelsestone” er et begrep som sier noe om følelsen som preger en person (Melaas, 2012, s. 63). Dersom et barn har negativ eller trist følelsestone må vi voksne gjøre grep som endrer denne følelsestenen. Endringsprosessen krever at man improviserer. Man må være i stand til å registrere årsaken til den negative følelsestenen, vite hva som kan bidra til å endre den, og våge å gjøre disse handlingene, selv om man ofte selv må ut av sin egen komfortsone. Endringen kan gjelde grunnleggende og varige følelsestoner, men også i mindre ”alvorlige” tilfeller, hvor det kan være en konkret situasjon eller hendelse som gjør barnet trist. Neste narrativ er et eksempel på det siste. Her er det en konkret hendelse som gjør at Viorel blir trist og han har behov for å muntres opp.

”Følelsestenen” – fra moll til dur

Viorel styrer veldig med skoene sine, og det virker litt forstyrrende på noen av de andre barna. Kari tar fra han skoene. Viorel har begrenset norskkompetanse og sliter ofte med å uttrykke seg verbalt. Det kroppslige uttrykket er derimot svært tydelig og både kroppen og ansiktet til Viorel viser at han er veldig lei seg. Han gråter og melder seg litt ut av gruppa.

Jeg velger å fortsette med musikken. Islandshesten har kommet fram, og nå skal han ri på besøk hos hver og en av oss. Omsider skal hesten også ri hjem til Viorel. Nå lyser han opp og den triste følelsestenen hans er brutt. Erik, en av de andre guttene sier spontant ”Se, nå smiler han” – og gliset til Viorel blir bare enda større.

Følelsestenen til Viorel var trist og skuffet da Kari tok fra han skoene. Det begrensede ordforrådet og evnen til å kommunisere verbalt gjør at han bruker kroppen og ansiktet til å uttrykke seg. Resten av barnegruppa registrerte at Viorel var lei seg. Selv valgte jeg å overse hendelsen og heller la musikken ta over fokuset. Dette var et bevisst valg. Gjennom å anerkjenne den triste følelsen kan denne kanskje forsterkes, framfor å bryte med den. Musikken var gledefylt og positiv for de andre barna, og kanskje ville dette også smitte over

på Viorel. Alle barna fikk oppmerksomheten rettet mot seg da hesten skulle ri hjem på besøk. Stemmen deres ble hørt da de valgte om hesten skulle sove eller være våken. Det samme gjaldt da hesten skulle hjem til Viorel. Fokuset til Viorel forflyttet seg fra å være skuffet og lei seg, til å velge om hesten skulle sove eller være våken. Han la selv hesten ned for at den skulle sove og smilte da vi begynte å synge. Den triste følelsetonen som oppstod da han ble fratatt skoene endret seg i møte med musikken. Da han ble inkludert som en aktiv deltaker av musicking-aktiviteten fikk han en positiv opplevelse og den triste stemningen måtte vike til fordel for trivsel og glede.

Barna er hele tiden mottakelige for det som skjer og registrerer impulsene fra de andre barna og oss voksne. Da Viorel smilte, bemerket Erik dette, og resten av gruppa smilte også. Det viser at barna bryr seg om hverandre og er oppmerksomme på hvordan de andre har det. Dersom man lytter kroppslig til hverandre og responderer på hverandres impulser kan det relasjonelle samspillet mellom deltakerne i gruppa styrkes. Eksempelet viser at dette kan føre til økt trygghet, tilhørighet og glede. Den kroppslige eller nonverbale kommunikasjonen kom ofte til uttrykk på musicking-samlingene. Nonverbal kommunikasjon er den neste og siste kategorien.

Nonverbal kommunikasjon

Kommunikasjon handler om å gi uttrykk for egne tanker, meninger og opplevelser, og samtidig forstå andre. I utgangspunktet forbinder vi gjerne kommunikasjon med språk, men hva skjer dersom språkutviklingen er svekket og den verbale kommunikasjonen ikke når fram? Kroppen vår og ansiktsuttrykkene er gode redskaper for å få fram et budskap. Store øyne og et lite smil kan kanskje fortelle at man er nysgjerrig og interessert i det som skjer. Tårer, trist ansikt og ”lukket kropp” kan vise at man er usikker, lei seg og kanskje litt redd. Kroppslige uttrykk brukes trolig i større grad enn vi først tenker, både som et supplement til vårt verbale språk, men også som en form for kommunikasjon i seg selv. En sentral faktor for god inkludering er å forstå andre og å gjøre seg selv forstått. I det følgende kan du lese om hvordan barna gir uttrykk for nonverbal kommunikasjon på samlingene.

”Påkoblet kropp” – både hos barna og de voksne

Det er samling igjen og både Karolina og Marthe er borte i dag. Det er med andre ord en ren guttegruppe på samling. Kari er også tilstede. Samlinga starter som vanlig med hilsesangene. Jeg merker raskt at dynamikken i gruppa er litt annerledes i dag. Flere av barna er urolige og det er vanskeligere å hente inn fokuset etter musikkeggene. Viorel er opptatt av at eggene ikke plasseres riktig i eggepakken – de må nemlig sorteres etter farge. Han har behov for å ordne opp i dette før vi går videre. Jørgen er nysgjerrig på det som foregår utenfor vinduet og kommenterer noe av det han ser. Slik forflyttes fokuset til resten av gruppa fra det som skjer i ringen og ut til barna som leker utenfor. Forstyrrelsene og digresjonene kan observeres rent konkret, men det kjennes også på kroppen.

Jeg merker at jeg ikke har oppmerksomheten til barna. De urolige kroppene og forflytting av fokus gjør at jeg forstår at vi må ha en tydelig skifte i aktivitet. Den oppsatte planen viser at det egentlig er tid for ”Lille Petter Edderkopp”, men jeg erkjenner at dette må endres til en mer fysisk aktivitet. Dansen Jugo blir derfor et velkomment innslag. Barna får rørt på kroppene og jeg sørger for at vi får ristet litt ekstra godt når vi vifter med stoffremsene denne gangen. Når dansen er ferdig ”danser” vi stoffremsene tilbake i veska og fokuset samles i ringen igjen. Barnekroppene er mer påkoblet også og nå er barna klare for å synge om den lille edderkoppen.

Underveis i denne samlinga kjenner jeg at stresset melder seg. Det er slitsomt å oppleve manglende fokus og konsentrasjon. Dynamikken i barnegruppa kan påvirkes av mange forhold. Barnehagehverdagen er variert og enkelte dager kan det vært mange andre inntrykk tidligere på dagen som påvirker konsentrasjonen. Denne dagen er jentene borte fra samling og kanskje kan dynamikken også påvirkes av det kun er gutter tilstede. Uansett er det nødvendig å akseptere at det vil være variasjoner mellom samlingene. Det vil dermed også være nødvendig å ta inn de aktuelle impulsene og respondere og tilpasse opplegget etter dette. Dersom jeg hadde fulgt den opprinnelige planen for samlinga, ville jeg trolig slitt med å samle fokuset igjen. Man må altså ”koble på kroppen”, slik at man evner å tilpasse aktivitetene etter behovet.

Gjennom å ”koble på kroppen” er man fysisk og mentalt til stede i rommet. Når man som pedagog inntar et slikt modus er man klar for å imøtekomme barnas impulser. Impulsene er ikke kun verbale uttrykk, men også kroppslige uttrykk. Dette inkluderer alt fra ansiktsuttrykk, urolige ben, øyne som trekker mot vinduet framfor inn i gruppa, smil, ”kontaktetablering” i dansen, latter, dalende eller stigende energinivå, rolige og harmoniske barn som lytter, samt mye mer. Å lytte med kroppen handler om å være i stand til å fange opp barnas impulser og respondere på disse, som i eksempelet med guttegruppa. Her var det jeg som pedagog som lyttet og tok grep. I eksemplet om endringen av Viorels ”følelstone” viser også Erik, en av de andre barna i gruppa at han lytter kroppslig til Viorels uttrykk. Erik tar til seg impulsene som Viorel sender ut, registrerer at disse endres, og responderer på dette gjennom å bemerke at nå smiler han. Dette viser at både vi voksne, men også barna kan ”koble på kroppen” og lytte til de mangfoldige signalene som sendes ut. Neste eksempel viser hvordan barna kommuniserer nonverbalt med hverandre i dansen ”Brytningstid”.

Å kommunisere med kroppen

Mot slutten av nesten hver samling er det behov for, og etter hvert også forventning om at ”bobledansen” kommer. ”Brytningstid” heter sangen, og tittelen gjenspeiler i grunnen det stemningsskiftet og behovet for endring som finnes i gruppa.

Vi bryter opp, forlater plassene i ringen og slipper kroppene løs. Nesten transparente, lyseblå silkesjal deles ut. Ett til hver. Nå skal alle få danse akkurat som de vil. Musikken settes på. Sangen jeg har valgt har tydelige dynamiske skifter underveis. Barna utforsker sjalene og

danser rundt i rommet. Noen barn danser alene. Andre barn kommer i kontakt, utveksler smil og latter og danser sammen. Kroppene ”prater” sammen. Det er som de avtaler at de skal danse sammen, selv uten bruk av verbal kommunikasjon. Det er god stemning i gruppa nå. Høydepunktet kommer først når jeg tar fram såpeboblene. Jeg blåser mange såpebobler, store og små, uten å si et ord. Barnas reaksjoner kommer spontant. Energinivået øker ytterligere noen hakk og latteren sitter løst. Boblene fanges i barnas silkesjal. Når musikken går mot slutten, kommuniserer jeg kroppslig og nonverbalt at sjalene skal ned i veska igjen. Barna ”danser” sjalene på plass, før vi ender på plassene i halvsirkelen igjen.

I denne dansen har jeg ikke lagt noen føringer. Barna fikk danse akkurat som de ville. Det er barnas egne impulser som styrer og det er rom for å danse for seg selv, eller sammen med andre. Barna kunne være individuelle, men på en felles arena. Det er ingen som avtaler å danse gjennom verbal kommunikasjon. De som ønsker å danse sammen uttrykker dette gjennom å forholde seg kroppslig til hverandre. Dette innebærer for eksempel blikk, eller at noen tar tak i sjalene til hverandre, holder hender eller danser rundt hverandre. Når såpeboblene kommer, er det fortsatt noen som danser sammen og gjør det til et prosjekt å skulle fange boblene i fellesskap. Såpeboblene ble et estetisk virkemiddel som fenget barna. Det visuelle, men også det taktile appellerte til samtlige, og det ble mye latter og glede da de forsøkte å fange boblene med sjalene sine.

Som pedagog er jeg vant til å gi beskjeder med ord. Jeg måtte derfor være litt ekstra bevisst da jeg forsøkte å kommunisere at sjalene skulle ned i veska, kun gjennom et kroppslig uttrykk. Jeg ønsket ikke å bryte musikken og lage et stort skille, men heller la musikken og dansen flyte over i en ny aktivitet. Gjennom å bruke kroppen og selv vise at sjalet skulle opp i veska fikk jeg også barna til å ”danse” sjalene på plass. Det ble en effektfull og lite dramatisk avslutning på en morsom aktivitet og en passende overgang til det siste nummeret. Kanskje ville stemningen blitt en annen om stemmen hadde blitt hevet og budskapet blitt kommunisert med ord. Den kroppslige kommunikasjonen vil kanskje bidra til at flere av barna forstår budskapet, men også hjelpe dem i å bli forstått. Dersom vi voksne bruker kroppen i kommunikasjonen med barna vil de få trening i å ta opp impulser, respondere og også sende ut kroppslige impulser selv. Ved å bruke ”nonverbalt språk” aktivt og bevisst anerkjenner man også kommunikasjonsmetodene til barna med dårlig utviklet verbalspråk.

Som disse eksemplene viser, har barna utviklet en evne til å kommunisere på ulike måter. Gjennom musicking-samlingene har de blitt vant til å høre sin egen stemme, og å bli både sett og hørt. De har erfart at de kan nå fram med budskapet sitt både gjennom ord og gjennom ansiktsuttrykk og kroppslig kommunikasjon. Bevisstheten rundt denne formen for kommunikasjon bør økes. Dette kan vi lykkes med gjennom å selv åpne opp for kroppslig kommunikasjon, både i kombinasjon med verbalspråket, men også som et selvstendig uttrykk.

Barnas uttrykk

Til tross for ei lita barnegruppe har vi sett et stort mangfold. Samtlige av barna deltar aktivt på samling, men måten de deltar på er noe forskjellig. I musicking-samlingene er det rom for forskjellighet og det er rom for at hver og en deltar på egne premisser. Videre oppsummerer jeg hva det enkelte barnet har uttrykt på samling. Avslutningsvis løftes blikket og fellestrekkene kommer fram. Disse sees i sammenheng med de didaktiske valgene som er gjort.

Karolina

Til å begynne med er Karolina forsiktig og sjenert. Hun har behov for trygge rammer rundt seg, noe hun søker ved å sette seg sammen med Marthe. Når de trygge rammene er etablert tør hun å delta i større grad. Etter hvert høres stemmen hennes tydelig, både gjennom sang og annen muntlig aktivitet. Både melodiene og tekstene fester seg raskt. Kari forklarer at Karolina er glad i å synge og at hun gjerne vil at teksten skal være riktig. Også i de andre aktivitetene er hun opptatt av at ting skal gjøres riktig og at reglene skal følges. Hun vil gjerne være med å spille på instrumentene, men er riktignok ikke den som spiller høyest eller den som skal ha instrumentene først. Karolina viser stor glede ved dansene også. Hun følger beskjeder, kan danse alene, men også sammen med Marthe. Til tross for litt usikkerhet den første samlinga og stort fravær i prosjektperioden, viser Karolina en bratt utvikling hvor hun lærer sangene raskt, deltar aktivt på instrumenter og i dansen. Hun tør å si sin mening, dele sin oppfatning og bli hørt av andre.

Dragos

Dragos viser glede og konsentrasjon i samlingene. En av assistentene uttrykte at det var uvant å se han så fokusert. Han lytter intenst, og han bruker flere samlinger på å lytte før han synger med. Etter hvert er han med på siste del av frasene. Han er opptatt av at teksten skal være riktig og vil helst ikke synge før han har teksten på plass. Bevegelsene deltar han gjerne på, og de har vært en god støtte for tekstforståelsen. På regn-regla viser han stort engasjement, og her har han også lært seg alle bevegelsene. Regla har ABA-form, og på siste a-del kan han være med å si ordene. Repetisjonene gjør han trygg. Han mester det, og viser stor glede. Han gir uttrykk for at han liker dansene. Da oppretter han lett kontakt med andre barn og ler og danser sammen med dem. Dansene er noe alle kan være med på. Her kan han være en del av fellesskapet, uten å skille seg ut. Rytmeinstrumentene er noe Dragos liker godt. Han er ivrig

når instrumentene kommer fram og vil gjerne spille først. Likevel er Dragos rettferdig og opptatt av at fordelinga av instrumenter skal være riktig.

Viorel

På musikkksamlingene er det tydelig at Viorel er veldig kontaktsøkende og god til å kommunisere følelsene og meningene sine, primært gjennom kroppsspråket og ansiktsuttrykk. På musikkksamlingene ser vi en gutt som gjerne vil delta. Han er svært engasjert og deltakende, til tross for dårlig utviklet språk. Vi synger mye på samling, og det er vanskelig å lære alle tekstene. Viorel vil gjerne være med selv om teksten ikke er på plass. Han nynner med der han ikke kan teksten og bygger etter hvert opp noe tekstkompetanse på enkelte sanger. Bevegelsene på enkelte sanger og regla har åpnet for at Viorel kan delta kroppslig på flere av aktivitetene. Dette ”visker ut” skillet mellom de minoritetsspråklige barna, med begrenset språkkompetanse og de etnisk norske barna som er på et språklig aldersadekvat nivå. Bevegelsene hermes og bidrar til at alle kan delta. I tillegg har bruk av bevegelser på enkelte sanger gjort at teksten underbygges, og det blir enklere å forstå innholdet. Forståelsen og koblingene forsterkes også ved bruk av konkretene. Viorel viser at han for eksempel kjenner igjen bildet av edderkoppen – og vet dermed hvilken sang vi skal synge. Det hjelper han i å skape mening å mulighet til å ”henge med” på framgangen i samlinga. Viorel er glad i instrumentene. Her kan han også delta, til tross for begrenset språk. Han har vist at han kan vente på tur, men at han også har behov for at ting skal gjøres på hans måte (for eksempel at rytmeeggene skulle sorteres etter farge). Han ler og danser sammen med de andre barna. På dansen ”Brytningstid” kommuniserer han nonverbalt og kroppslig. Viorel er inkludert i gruppa og gir uttrykk for at han liker seg på samlingene. Han deltar aktivt og på sine premisser.

Fellestrekk – didaktisk sammenheng

Vi vender nå fokuset tilbake til dramaturgien og de ulike elementene. Dette var utgangspunktet for samlingene og danner også grunnlaget for barnas mange uttrykk. Hva er det med de dramaturgiske elementene som bidrar til at barna uttrykker trygghet, tilhørighet, glede og nonverbal kommunikasjon?

Komposisjon

Som tidligere beskrevet tar hver samling utgangspunkt i samme struktur og oppbygging. Eventuelle avvik kan ha skyldtes dynamikken i gruppa eller signaler fra enkeltbarn. Som eksempelet fra guttegruppa, hvor uro i kroppene krevde endring i rekkefølgen. Samtlige av samlingene har uansett startet med hilsesangene. Musikken får fokus så og si med en gang, uten mye prating før vi kommer i gang. Dette er effektivt, da barna blir nysgjerrige og retter fokuset mot gitaren og sangen. Barna vet at vi skal synge for hverandre. Dette er en fin start på samlinga. Det er et tydelig anslag, som retter oppmerksomheten mot det vi skal gjøre den neste halvtimen. Vi ser hverandre og blir sett, noe som fremmer trygghetsfølelsen og opplevelsen av tilhørighet.

Videre bygges samlinga opp med dynamiske vekslinger mellom rolige sanger i gruppe, sanger med bevegelse, regle med bevegelse og danser med stor fysisk utfoldelse. Høydepunktet nåes alltid ved nest siste nummer, hvor barna danser fritt, og med innslag av silkesjal og såpebobler. Barna kommuniserer nonverbalt med hverandre. Her erfarer de at de gjennomkroppsspråk og mimikk kan opprette kontakt med andre barn og komme inn i en ”lekende” kommunikasjon med andre. Energinivået er på sitt høyeste ved dette nummeret og gleden er til å ta og føle på. Her er det viktig å få til en god overgang til det siste nummeret. Overgangen jeg har valgt å bruke viste seg å fungere godt. Barna får ”kroppslig beskjed” om å ”danse” sjalene tilbake i veska og sette seg på plassene i ringen, samtidig som at musikken fades ut. Slik unngår vi en brå og brutal overgang, men sikrer heller en naturlig flyt fra den ene aktiviteten til den andre.

Den siste sangen er valgt med tanke på innholdet, men også stemningen i sangen. Teksten er krevende og melodien er heller ikke den enkleste for fireåringene. Likevel viser det seg at sangen fungerer som en veldig fin avslutning på samlinga. Barna vet hva sangen handler om og også her får de anledning til å delta på sine egne premisser. Noen av barna velger å nynne med, og til og med synge med på teksten på enkelte parti. Andre velger å lytte hele sangen igjennom. Sangen samler barna om en felles musikkopplevelse. Stemningen er rolig og harmonisk og musicking-samlinga ”lander”. Barna gir også her uttrykk for at de opplever trygghet og tilhørighet. De er rolige og harmoniske, og tar del i en felles lytteopplevelsen sammen med de andre barna.

Rommet som dramaturgisk element

”Basen” vår var alltid i en bestemt del av rommet. Årsaken til at vi plasserte oss hvor vi gjorde var at det var eneste delen av rommet hvor det var god nok plass. Som beskrevet satt vi ofte på samme måte på mattene. I planen står det at barna skal sitte i en halvsirkel foran meg. Det tok imidlertid ikke lang tid før barna ble trygge på meg og nysgjerrige på alle instrumentene slik at de kom tettere på meg og halvsirkelen ble formet om til en ring. Den nye plasseringen fungerte godt, da vi kom tettere på hverandre og relasjonen ble mer likeverdig og trygg. Rommet blir tatt i bruk mer aktivt gjennom dansen. Det er spesielt mye glede og energi som uttrykkes når barna får danse fritt rundt i rommet.

Rommet fungerer som en ramme for samlingen. Det setter de fysiske grensene for hvor vi skal være. Likevel er det så utrolig mange utnyttede muligheter innenfor rommets vegger. Jeg ser i ettertid at jeg gjerne skulle brukt rommet mer aktivt og bevisst. Det er fort gjort å havne i den samme, vante ringen, uten at det nødvendigvis er en bevisst handling. For å heve kvaliteten på det didaktiske opplegget og barnas opplevelse av musicking-samlingene ville jeg ved en senere anledning åpnet opp for å bruke rommet mer aktivt og variert. Det kan eksempelvis være at barnet som vi hilser på/synger for kommer fram til meg. Slik ville vi synliggjort den enkelte ytterligere. Vi kunne også brutt opp og flyttet oss til andre deler av rommet, brukt flere nivå etc. Dette er et område som trolig er nokså utforsket hos mange pedagoger.

Kroppslig tilstedeværelse, rytme og timing

Selve repertoaret hadde jeg skissert i forkant av samlinga. Jeg hadde lagt en plan for hvilke sanger jeg skulle ha med, og hvilken rekkefølge vi skulle ta de i. Jeg var imidlertid litt usikker på hvor lang tid vi trengte på de ulike sangene og bestemte meg for å justere det etter behov. For å kunne tilpasse må man som pedagog være ”virkelig til stede”, bruke sansene og lytte til barnas impulser. Man må kunne gjøre vurderinger underveis og tilpasse rytmen og timingen. Samtlige av kategoriene henger sammen og påvirkes og påvirker hverandre.

Estetiske virkemidler – sanselig læring

De estetiske virkemidlene har bidratt til at barna enklere husker hvilke sanger vi skal synge og hvem sangene handler om etc. Islandshesten har blitt som en venn. Barna ”kjenner” hesten nå og får selv bestemme hvordan han skal stå eller ligge. Dette ser ut til å påvirke deres tilhørighetsfølelse i gruppa. Hver og en blir sett og hørt av resten. Det taktile og visuelle ved

konkretene har koblet på flere sanser hos barna og de får en mer helhetlig og sanselig erkjennende tilnærming til læringen. Inntrykket forsterkes ved bruk av flere sanser og læringen ”kroppsliggjøres”. De estetiske elementene byr på variasjon, hvilket også inviterer flere med inn i aktiviteten. Den nonverbale formidlingen bidrar til at flere kobler seg på sangen man skal synge, også de med svakere norskkompetanse. De ulike elementene appellerer ulikt til barna og barnas uttrykk på samlingene viser tegn til at de opplever glede i møtet med konkretene.

Musisk variasjon

Musicking-begrepet er et raust og inkluderende begrep. De ulike aktivitetene jeg har valgt å ha med i dette prosjektet er sang, dans, spilling, lytting, improvisasjon. Aktivitetene har alle sine kvaliteter som bidrar til barnas uttrykk av både trygghet, tilhørighet, glede og nonverbal kommunikasjon. Sang kan være mye forskjellig, og en viss bredde er også representert i disse samlingene. Vi har med sanger som har til hensikt å sikre at vi ser hverandre og hilser på hverandre, sanger som handler om historier om dyr, været og at man tar farvel. Noen av sangene komplementeres av bevegelser, andre av konkrete eller bruk av instrumenter.

Variasjonen i aktivitetene sikrer at alle får gjøre noe de både mestrer og liker å gjøre. Felles for alle musicking-aktivitetene er at det åpner for deltakelse hos alle barna. Det er rom for å være med på aktiviteter på den måten – og den grad man selv er trygg på. Man får oppleve å bidra til fellesskapet. Barna blir sett og hørt, både av oss voksne, men også av de andre barna. De blir anerkjent for den de er.

Drøfting

Musikk og tilhørighet

Verdier som inkludering, likeverd og solidaritet er sterkt forankret i menneskerettighetene og preger også barnehagekonteksten. De voksne i barnehagen skal være trygge personer som skal møte barna med tillit og respekt. Barnehagen skal være et trygt sted for fellesskap og vennskap. Barna skal oppleve mestring og egenverd, lek og tilhørighet i et positivt fellesskap. En måte å fremme dette på er å jobbe med kunst, kultur og kreativitet. Arbeid innen de estetiske fagområdene kan bidra til at barna opplever samhørighet, utvikler evner til å uttrykke seg på ulike måter, samt kommunisere gjennom de estetiske uttrykkene (Rammeplan for barnehagen, 2013). Dette samsvarer med erfaringene fra musicking-samlingene. Gjennom deltakelse på samlingene har barna uttrykt at de opplever at de er en del av fellesskapet. De uttrykker sine følelser og meninger både verbalt, men ikke minst nonverbalt og disse uttrykkene blir oppfattet av resten av gruppa, anerkjent og svart.

Musikk som kommunikasjon i et lekende samspill

Barnehagen bygger på et sosiokulturelt læringssyn, som legger vekt på læring gjennom deltakelse i praktiske og kommunikative samspill (Säljö, 2001, s. 35). Musicking-samlingene inkluderer flere av de estetiske aktivitetene som nevnes i rammeplanen; musikk, sang og dans, i tillegg til lytting og improvisasjon. Disse aktivitetene samsvarer med tanken om læring i sosialt samspill og kan bidra til etableringen av et fellesskap. Gruppedeltakerne jobber sammen og oppnår med dette fellesskapsfølelse og inkludering. Aktivitetene åpner for sosial samhandling med andre, og musikk-samlingene kan sies å være en naturlig sosial arena, hvor vi stadig må forholde oss til hverandre og bygge videre på hverandres impulser. Ruud (2001, s. 131-132) beskriver musicking nettopp som en sosial praksis, som kan bidra til å skape fellesskapsfølelse og tilhørighet i en gruppe.

I samlingene får hver og en av barna mulighet til å uttrykke egne ønsker og meninger, de blir sett og hørt. Barna opplever en gjensidig respekt for hverandre, hvor de anerkjenner hverandres forskjeller. Dette legger et godt grunnlag for utviklingen av vennskap og nye sosiale samspill. Dansen er lekbasert og fylt med glede. Barna uttrykker glede gjennom latter og smil. De danser sammen med hverandre og kommuniserer nonverbalt med hverandre. Denne kommunikasjonen stiller ingen krav til språklig kompetanse og skiller dermed ikke de

språklig svake fra de språklig sterke. Her er alle med i dansen og i leken. Det oppstår lekende samspill mellom barna. Samspillet kan være et tegn på at barna er trygge på hverandre og opplever at de hører til i gruppa. Lekende uttrykk innebærer følelsesmessige, kroppslige uttrykk, mimikk, lek og estetiske uttrykk (Wolf, 2012, s. 68-69). I samlingene kommuniserer barna gjennom kropps- og ansiktsuttrykk. Noen bruker sjalene til å få kontakt, andre bruker berøring og noen bruker latter. Disse uttrykkene fører barna inn i et fellesskap. For å lykkes med lekende samspill er det viktig å gi rom for forskjellene i barnegruppa. Slik vil alle barna kunne være en inkludert del i fellesskapet.

Barna kommuniserer altså med hverandre gjennom musicking-aktivitetene.

Kommunikasjonen skjer primært nonverbalt. Bjørkvold (1989) hevder at denne nonverbale, musiske kommunikasjonen er noe naturlig og iboende i mennesket. Grunnlaget for denne kommunikasjonen legges allerede før barnet er født. Variasjoner i musikkens lyder, intonasjonsmelodier, rytmeforskjvninger, tempo er elementer i det musiske språket. Barnet bruker disse elementene og kommuniserer gjennom kroppsbevegelser, rytme og intonasjon. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom fridansen, hvor barna danset med silkesjalene. Noen av barna opprettet kontakt og begynte etter hvert å kommunisere med herme- og speilingsbevegelser. En av barna sender da ut en impuls, og den andre svarer på den. Den nonverbale kommunikasjonen gir positive opplevelser. Barna uttrykker glede, deltakelse og engasjement. Det sosiale samspillet ser ut til å bidra trygghet og opplevelse av tilhørighet.

Den trygge pedagogen

Pedagogen må være den trygge voksne som rammeplanen beskriver. Ved oppstarten av prosjektet var det flere ukjente faktorer for barna. Dette kunne virke litt skummelt og det ble nødvendig å etablere kontakt, bygge relasjoner og ”trygge” stemningen med en gang. Barna måtte bli kjent med meg og oppleve at jeg ville bli kjent med dem. Den voksne må være til stede, lytte og gi tilpasset respons til det enkelte barnet. Drugli (2010) skriver om den voksnes sensitivitet og evne til å se og høre det enkelte barnet, og betydningen dette har for relasjonsbyggingen. Gode relasjoner er igjen en forutsetning for både emosjonell, sosial og kognitiv utvikling. Mitt første møte med barna var spent. Jeg viste barna at jeg ville bli kjent med dem alle, gjennom å synge opptil flere hilsesanger til hver og en. Øyekontakt ble opprettet og de fikk oppleve at de ble sett. Min kroppslige tilstedeværelse og fokus gjorde at

jeg også senere var i stand til å fange opp eventuelle ”følelsetoner”, behov for oppmerksomhet, eller tilpasning av aktivitetene. Dette er forenelig med den dramaturgiske tankegangen, hvor kroppslig lytting er en forutsetning for god pedagogisk virksomhet.

Hvorfor musikk?

Når man driver med estetiske fag møter man ofte kritiske spørsmål og behovet for legitimeringen av faget melder seg. Angelo (2012) beskriver ulike legitimeringsperspektiver for musikkarbeid i barnehagen. Musikkarbeid kan støttes av dannelsesperspektivet, nytteperspektivet, men også av musikkens egenverdi. Den estiske opplevelsen gir barna mulighet til å forstå og vite på en ny og mer inngripende måte. I musicking-prosjektet støttes alle disse perspektivene. Barna er med på en ”dannelsesreise” ved at de blir kjent med sanger og danser fra både norsk kultur, samt øst-europeisk kultur. Nytteverdien er aktuell for eksempel gjennom bruken av konkrete og innlæring av ord og begreper. Musikken har også en verdi i seg selv. Barna får oppleve, sanse, ta inn inntrykk og formidle uttrykk gjennom musicking-aktivitetene.

Balsnes (2010) skriver om sangens mange kvaliteter. Sangen er med og utvikler både det fysiske, psykiske, kognitive og sosiale ved mennesket, i tillegg til å bidra til å skape mening og sammenheng i livet. Flere av disse kvalitetene er representert i samlingene også. Vi utvikler koordinasjon og kroppslig kontroll gjennom dansene, vi blir sett og anerkjent av de andre og det er dermed enklere å finne sin plass i det sosiale fellesskapet, barna utvikler språket og lærer nye sanger og danser og utvikler dermed også det kognitive. Både Balsnes (2010) og Ruud (2001) mener at musikken øker livskvaliteten. Kanskje gjelder dette også for de tre barna i dette prosjektet. Viorel, Karolina og Dragos har alle uttrykt glede, trygghet, tilhørighet og nonverbal kommunikasjon i forbindelse med aktivitetene. Dette er kvaliteter som vitner om en positiv opplevelse og erfaring. Kanskje vil musikken kunne bidra til å heve deres livskvalitet også.

Musikk, identitet og tilhørighet

Ruud (2013) skriver om hvordan musikk og identitet er knyttet sammen. Identiteten utvikles i møtet med musikken og kan si noe om etnisk eller kulturell tilhørighet, klasse og religion og kan brukes for å etablere og markere sosial kontakt og inkludering. I arbeidet med

identitetsutvikling kan musikken få en betydningsfull rolle. Musicking-samlingene er en naturlig arena for å introdusere nye kulturer. For barna i barnehagen vil kjennskap til tradisjonelle norske barnesanger kunne bidra til tilhørighetsfølelse og kontakt med den kulturen de vokser opp i. Ved å inkludere sanger og danser fra andre kulturer vil man også åpne opp for å lære om disse kulturene og dermed også anerkjenne forskjelligheten. Gjennom det musikalske mangfoldet lærer de at forskjellighet er en ressurs.

Det å finne sin identitet kan kanskje oppleves som ekstra viktig når man er en del av et mangfoldig miljø. Man kan oppleve å stå i et dilemma hvor man trekkes mellom ulike kulturer; majoritetskulturen som preger samfunnet man vokser opp i og familiens etniske bakgrunn og kultur. I følge Ruud (2013) kan musikken brukes for å oppnå og markere sosial kontakt og inkludering i et fellesskap. I musicking-samlingene får de ulike aktivitetene denne rollen. Vi gjør noe sammen, oppretter kontaktpunkter og sørger for at alle kan delta. Ruud kaller dette for sosiale prosesser. Aktiv deltakelse i musicking-aktiviteter kan bidra til barnas utvikling, både hva gjelder det motoriske, sosiale, emosjonelle og kognitive. Det kan styrke utviklingen av evnen til å samhandle i tillegg til å styrke identitetsutviklingen (Ruud, 2001, s. 135-137). Alle er med og bidrar til fellesskapet, på sine premisser, og vil dermed også ha en form for tilhørighet til gruppa. Bevissthet rundt sammenhengen mellom musikk og identitet vil kunne bidra til at man tilrettelegger for utvikling av identiteten innenfor et mangfoldig miljø.

Den sosiale samhandlingen barna deltar i vil i følge Mead ha betydning for identitetsutviklingen og selvoppfatningen. Vi observerer de andres reaksjoner på oss selv og handlingene våre og utvikler med dette oppfatningen om oss selv (Imsen, 1991, s. 136). Musicking-samlingene er en sosial setting hvor barna stadig får respons på sine handlinger og selvoppfatningen til barna vil påvirkes av responsen de får på samling. Uttrykkene til barna viser at de er trygge og at de er glade. Dette er et tegn på barna får respons på samlingene, noe som bidrar positivt til deres oppfatning av dem selv.

Dramaturgien

Dramaturgien er det didaktiske omdreiningspunktet i musicking-samlingene. Planleggingen av samlingene tok utgangspunkt i dramaturgisk tenkning med fokus på elementene komposisjon, rom, kroppslig tilstedeværelse, rytme og timing, estetiske virkemidler, samt

musisk variasjon og improvisasjon. Gjennom å ta utgangspunkt i disse elementene sikret jeg en helhetlig samling, hvor jeg hadde et bevisst forhold til alt fra plasseringen i rommet, til utvalget av sanger, danser, konkreter, til anslag og avslutning. Denne grundige planleggingen gir et godt utgangspunkt til å møte barnas impulser, bryte med de nevnte planene og være i stand til å improvisere fram bedre løsninger, når dette er nødvendig. For å være i stand til å fange opp signalene fra barna må man være kroppslig tilstede. Ut i fra mine erfaringer er det dette dramaturgiske elementet som har størst innvirkning på gjennomføringen av det pedagogiske opplegget. Det er det som er avgjørende for kontakten med barna og for at skal bli sett og hørt.

Variasjon er blant de dramaturgiske prinsippene som er brukt i dette prosjektet. Jeg har valgt å bruke begrepet musisk variasjon. Årsaken til dette er at jeg tar utgangspunkt i musiske aktiviteter som inkluderes i musicking-begrepet. Smalls (1998) musicking-begrep er svært mangfoldig, hva gjelder former for musisk aktivitet, men det er også inkluderende med tanke på deltakelsen. Deltakelse i musicking-aktiviteter avgjøres ikke etter volumet på spillinga eller synginga. Det har heller ikke noe å si om du bruker store eller små bevegelser i dansen. Musicking åpner for deltakelse på ulikt nivå og i ulik grad. Dette gjør begrepet raust, inkluderende og mangfoldig og det passer spesielt godt i en setting hvor mangfoldet blant deltakerne er stort. Musicking gir rom for forskjellene mellom barna. Det er rom for at Karolina synger med høy stemme, med korrekt tekst så å si med en gang, men det gir også rom for Dragos som heller vil lytte og vente med sangen til han er trygg. Viorels engasjerende nynning er også en ressurs i musicking-samlingene. Barna kan få delta ut i fra sine egne premisser. Deltakelsen gir barna opplevelser, som igjen fører til spontane, kroppslige reaksjoner.

Veien videre

Som vi har sett fungerer musicking-samlingene som en trygg arena, hvor barna kommuniserer nonverbalt med hverandre, blir sett, hørt og forstått. De viser glede og tegn til at de opplever tilhørighet. Dette er et godt utgangspunkt for arbeid med inkludering og integrering av minoritetsspråklige barn. Kanskje kan musikken være en vei mot barnehagens mål om å la barna oppleve mestring og egenverd, lek og tilhørighet i et positivt fellesskap.

Det er behov for ytterligere forskning på feltet. Det ville vært spennende å gå videre med musicking-samlingene i barnehagen, involvert personalet og sett på hvordan musikken kan fremme utvikling av språket og læring for øvrig. Samtidig synes jeg det er svært aktuelt å gå videre med den nonverbale kommunikasjonen og verdien som finnes tilknyttet opplevelsen av tilhørighet. Hva betyr det for de minoritetsspråklige barna å delta i musicking-samling sammen med andre barn?

De tre barna i Furutoppen barnehage var i alle fall tydelige i sine uttrykk:
Trygghet. Tilhørighet. Glede. Nonverbal kommunikasjon.

Oppsummering

Det gjennomførte forskningsprosjektet er et kvalitativt prosjekt som bærer preg av en dybdeorientert forskning. Prosjektet er i relativt liten skala, hvor jeg har sett på tre utvalgte barns kroppslige uttrykk i samlingene. I oppstarten av et prosjekt er det fristende å forvente tydelige, revolusjonerende funn, men ofte må man ta til takke med mindre omfang og utstrekning enn det man først hadde ventet. I dette forskningsprosjektet har jeg vært tvunget til å legge fra meg tidligere antakelser og forventninger om funn, og heller åpne øynene for andre interessant og svært verdifulle elementer i materialet. Funnene viser at barna har flere kroppslige uttrykk som viser at samlingene oppleves positivt, at samlingene er en arena hvor de tør å delta, hvor de lærer, deler, blir sett og hørt og hvor de støtter hverandre. Musicking-samlingene har vist seg å være en sosial prosess, hvor lekende samspill, improvisasjon, estetisk sanselig læring og kommunikasjon er sentrale bidrag til barnas utvikling.

Med kunstfagdidaktikken som utgangspunkt og de dramaturgiske elementene som verktøy kan man utforme pedagogiske opplegg som bidrar til å skape trygghet, tilhørighet, glede og nonverbal kommunikasjon. Et slikt opplegg kan være med å gi minoritetsspråklige barn positive opplevelser og erfaringer. Kanskje kan musicking-samlingene være et bidrag i arbeidet med inkludering.

Helt til slutt vender jeg tilbake til anslaget; diktet *Tvert i mot, det er hundre som finns!* av Malaguzzi. Jeg oppfordrer alle barnehagepedagoger til å se og lytte etter flere av barnas språk. Koble på kroppen – og se hva som venter deg!

Tvert i mot, det er hundre som finns!

Et barn er laget av hundre.

Barnet har hundre språk

hundre hender

hundre tanker

hundre måter å tenke på

å leke og snakke på

Hundre alltid hundre

måter å lytte på

å undres på og like på

hundre lyster til å forundre seg og like

hundre lyster til å synge og forstå

hundre verdener å oppdage

hundre verdener å finne opp

hundre verdener

å drømme fram

Et barn har hundre språk

(og hundre hundre hundre til)

men frarøves nittini.

Skolen og kulturen

skiller hodet fra kroppen.

Malaguzzi

Litteraturliste

- Angelo, E. (2012). Hvorfor musikk? og Hvordan arbeide med musikk? I E. Angelo og M. Sæther (red.), *Barnet og musikken – Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. (2. Utg.) (s. 119-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Austring B. D. Og Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Academica.
- Bae, B. (2012). *Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet*. I B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Balsnes, A. H. (2010). "Sang og velvære: en karlegging av eksisterende forskning om sangens effekter" *Norsk visearkivs publikasjon* 2010: 3.
- Barnehageloven. (2005). Hentet 12.05.16, fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. Hentet 12.05.16, fra:
<http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Bjørkvold, J-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ehrlin, (2012). *Att lära av och med varandra – En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråklig miljö*. Örebro: Örebro Universitet. [Elektronisk versjon].
- Etikkom.no, hentet 12.05.16, fra:
<https://www.etikkom.no/>

- Gjervan, M., Andersen, C. E., og Bleka, M. (2006). Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen. Oslo: Cappelen forlag.
- Haug, K.H. og Jamissen, G. (2015). Se min fortelling. Digital historiefortelling i barnehagen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hovde, S. (2013). Global Musicking: om innvandring og den farlige forskjelligheten. Trondheim: NTNU PhD.
- Høigård, A., Mjør, I. Og Hoel, T. (2009). Språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Utgitt av Kunnskapsdepartementet. Oslo: Fagbokforlaget. Hentet 22.05.16 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om_sprakmiljo_og_sprakstimulering_i_barnehagen_bokmal_web.pdf
- Imsen, G. (1991). Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi (2. Utg.). Oslo: Tano.
- Imsen, G. (2001). Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi. (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). Lærerens verden – innføring i generell didaktikk. (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet 22.05.16 fra: http://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/#title_1
- Johannessen, A., Tufte og P. A., Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (4. Utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I K. Steinsholt og H. Sommero (red.), Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill. (s. 239-259). Trondheim: Damm.
- Kjeldstadli, K. (2008). Sammensatte samfunn – innvandring og inkludering. Oslo: Pax forlag.

- Kulset, N.B. (2015). Musikk og andrespråk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007). Didaktisk arbeid. (2. Utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malaguzzi, L. Tvert i mot, det er hundre som finns! Oversatt av Carlsen, K. Og Sørenstuen J-E. Hentet 22.05.16 fra:
<http://www.reggioemilia.no/et-barn-har-hundre-spraringk---loris-malaguzzi.html>
- Melaas, T. (2012). Improvisasjonsblikk i barnehagen – Støtte til lekende samspill. Oslo: Kommuneforlaget.
- Nilssen, V. (2012). Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk logopedlag, (2016). Hentet 12.05.16, fra:
<http://www.norsklogopedlag.no/uploads/docs/3-4aar.pdf>
- Norges offentlige utredninger 2010: 7. (2010). Mangfold og mestring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 22.05.16 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?q=ogch=5>
- Norges offentlige utredninger 2011: 14. (2011). Bedre integrering. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet 22.05.16 fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- Rammeplan for barnehagen. (2013). Hentet 12.05.16 fra:
<http://www.udir.no/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse – Kvalitative metoder i samfunnsfag. (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub forlag.

Ruud, E. a) (2013). *Musikk og identitet*. 12.05.16 fra:

<http://www.hf.uio.no/imv/personer/vit/evenru/even.artikler/GRUS-identitet.pdf>

Ruud, E. b) (2013). *Musikk og identitet*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sandvik, M. & Spurkland, M. (2012). *Språkpermen* Oslo: Cappelen akademisk.

Schei, T. B. (2011). ”Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid” i K. Stensæth og L.O. Bonde (red.) *Musikk, helse og identitet*. Oslo: NMH-publikasjoner 2011:3.

Small, C. (1998). *The meanings if performing and listening*. Middletown: Wesleyan university press.

Statistisk sentralbyrå (2016). Hentet 22.05.16 fra:

<http://www.ssb.no/barnehager/>

Stavik-Karlsen, G. (2014). *Konturer av sårbarhetens pedagogikk*. I A-L. Østern (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s. 149-168). Trondheim: Fagbokforlaget.

Steinsholt, K. (2006). *På den andre siden av ingensteds*. I K. Steinsholt og H. Sommero (red.), *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 23-43). Trondheim: Damm.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens forlag.

Sæther, M. (2012). *Hva er musikk? og Musikalsk utvikling – en helhet*. I E. Angelo og M. Sæther (red.), *Barnet og musikken – Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. (2. Utg.) (s. 11-42 og 67-97). Oslo: Universitetsforlaget.

Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Tjora, A. (2012). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Veine, S. (2006). Det spontane rom – rommet hvor alt kanskje. I K. Steinsholt og H. Sommero (red.), *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 155-173). Trondheim: Damm.
- Wassrin, M. (2013). Musicking. Kreativ improvisation i förskolan. Hentet 22. 05.16 fra: http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.128427.1363351890!/menu/standard/file/WassrinLicuppsMarsSub.pdf
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øfsti, R. (2014). Rommet og undervisninga – læreren som scenograf og Etikk og estetikk som dramaturgisk dilemma og mulegheit. I A-L. Østern, (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s. 87.120 og 141-148) Trondheim: Fagbokforlaget.
- Østern A-L. (2014). Å tenke som en dramaturg i undervisningen og Dramaturgiske modeller og samtidens utdanningskontekster. I A-L. Østern, (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s. 19-66) Trondheim: Fagbokforlaget.
- Østern T. P. og Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. I A-L. Østern, (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s. 67-86). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Aalberg E. A. Og Semundseth, M. (2008). Språk + musikk = sprusikk ☺. I Kibsgaard, S. (red.) *GLSM – Grunnleggende Læring i et Stimulerende Miljø i Barnehagen*. (s. 96-109). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide sluttsamtale

Barnehagen

Hvordan jobber dere med språkutvikling i barnehagen?

Hvordan jobber dere med musikk i barnehagen?

Barnets språk (kartleggingsperm)

Hvordan er barnets språklige nivå, sammenlignet med etnisk norske barn i samme aldersgruppe?

Forståelse

Uttrykk

Kommunikasjon (verbalt, ikke-verbalt)

Hvordan kommuniserer barnet med de andre barna?

Hvordan kommuniserer barnet med de voksne?

Sosial interaksjon

Hvordan fungerer barnet i sosial interaksjon med de andre barna?

Er barnet inkludert i lek?

Hvilken type lek forekommer mest hos barnet?

Har du registrert spesielle utfordringer tilknyttet leksituasjoner?

Er det enkelte typer lek som fungerer bedre enn andre?

Har du registrert om barnet bruker musikk/ dans i kommunikasjonen med de andre barna?

Har det språklige nivået betydning for barnets sosiale interaksjon? – om ja, på hvilken måte?

Samlingene

Hvordan har du opplevd musikksamlingene? Hva har vært nytt etc.?

Har du gjort deg noen observasjoner og tanker rundt det enkelte barnets deltakelse og utvikling på samlingene?

Har barna tatt med elementer fra samlingene ut i leken?

Har dere voksne tatt med elementer fra samlingene og hvordan er holdningene til videre arbeid og fokus på musikk?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre/ foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Musicking som språkutvikling hos minoritetsspråklige barn i barnehage”*

Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i kunsthøgskolepedagogikk ved NTNU og skal i den forbindelse gjennomføre et prosjekt for masteroppgaven min. Fra tidligere er jeg utdannet lærer og har blant annet fordypning i musikk og norsk. Disse fagene vil også være aktuelle i forbindelse med masteroppgaven, da jeg ønsker å se på sammenhengen mellom musikk og språk. Formålet med studien er å skaffe mer kunnskap om sammenhengen mellom musikk og språk. I dette prosjektet ønsker jeg å se om det er en sammenheng mellom musikk i barnehagen og språkutviklinga hos minoritetsspråklige barn. Det er ønskelig å gjennomføre prosjektet i en barnehage med høy representasjon av minoritetsspråklige barn. Denne barnehagen ble valgt i samarbeid med barnehagekontoret i kommunen. Videre har utvalget av barnegruppa skjedd i samråd med styrer i barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiet vil innebære musikksamlinger med sang, dans og lek sammen med de andre fireåringene ved avdelingen. Disse samlingene vil vare om lag 20-30 minutter, og finne sted hver torsdag i 12 uker. I forkant og etterkant av denne perioden vil det bli gjennomført observasjon av de utvalgte barnas hverdag i barnehagen. Her vil det være fokus på språk, kommunikasjon, sosiale interaksjon og lek. I dette prosjektet vil det være nødvendig med tett samarbeid med personalet ved avdelingen da de møter barna daglig og kan fange opp eventuelle endringer/ utvikling i barnas hverdag. De vil med andre ord være sentrale i arbeidet med å få kartlagt eventuelle endringer og utvikling hos det enkelte barnet. Datainnsamlingen registreres i form av observasjonsnotater, samt lydopptak av samtale/ intervju.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysningene vil være tilgjengelig for meg, samt veilederen min ved studiet. Personopplysningene og opptakene vil lagres adskilt fra øvrige data. Navnene vil være lagret med en koblingsnøkkel, på en ekstern brikke, slik at personopplysningene ikke skal kunne kobles direkte opp mot funnene. Deltakerne i prosjektet vil anonymiseres og ikke være direkte gjenkjennbar i det ferdige prosjektet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. Juni 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg/ ditt barn, vil alle opplysninger om deg/ ditt barn bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med
Thea Kvam Lyngstad
Telefon: 92854995
e-post: theaklyngstad@gmail.com

Veileder på prosjektet er Marit Semundseth, e-post: marit.semundseth@dmmh.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Request for participation in research

"Musicking as language development for children of a language minority in nursery"

Background and purpose

I am a master student studying didactic method regarding arts subjects at NTNU and will because of this conduct a project for my master thesis. At present, I am a fully educated teacher, specialised in music and Norwegian. These subjects will also be relevant in conjunction with the thesis, as I wish to investigate the relationship between music and languages. The purpose of the study is to gather more knowledge on the relationship between music and language. In this project, I wish to investigate whether there is a relationship between music in the nursery and the language development in children belonging to a language minority. Because of this, it is desirable to conduct the research in a nursery with a high representation of children with a minority language. This nursery has been chosen in cooperation with the nursery office of the municipality. Furthermore, the selection of the group of children has been done in consultation with the manager of the nursery.

What participation in the study involves

The research will involve music assemblies with song, dance and play together with the other four year olds in the division. These assemblies will run for about 20-30 minutes, and will take place every Thursday for a period of 12 weeks. Prior to and following this period, an observation of the selected children's everyday lives in the nursery will be conducted. Here, the focus will be on language, communication, social interaction and play. The project will require close cooperation with the staff in the division, as they meet with the children daily, and should be able to pick up on any changes/developments in their everyday lives. They will as such be central in the process of surveying any potential development in each child. Collection of data is done through observational notes as well as through sound recordings of conversations/interviews.

What happens to information about you child?

All personal information will be treated with absolute confidentiality. Personal information will only be available to me, and my supervisor in the study program. The personal information and the recordings will be stored separately from other data. The names of the children will be saved codified with a key on an external chip, so that the personal data cannot be linked directly to the findings. Participants in the project will be anonymised, and will not be recognisable in the finished project. The project will according to plan be terminated on the 30th of June 2016.

Voluntary participation

Participation in the study is voluntary, and you are at any time free to withdraw your consent without submitting any reason. If you decide to withdraw, will all information on you and your child be anonymised.

Any questions regarding the study should be directed to:
Thea Kvam Lyngstad
Phone: 92854995
E-mail: theaklyngstad@gmail.com

Supervisor on this project is Marit Semundseth, e-mail: marit.semundseth@dmmh.no

The study has been submitted to Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (The ombudsman of data protection for research)

Agreement to participation in the study

I have received information about the study, and I am willing to let my child participate

(Signed by participant's caretaker, date)