

Nora Kulset

Musikk og andrespråk

Om musikk som verktøy i norskopplæringen av
minoritetsspråklige førskolebarn

Masteroppgave i musikkvitenskap
Trondheim, våren 2012



Sammendrag

Forskning i denne oppgaven viser at daglig sang og musikk hjelper minoritetsspråklige førskolebarn med å lære seg norsk både lettere og raskere. Det er to hovedårsaker til at innlæringen blir mer effektiv med musikk. For det første får språklærningen lettere innpass i sosialt samspill med barn som snakker målspråket. For det andre øver språklærningen seg på målspråket i så stor grad gjennom sang at de raskere begynner å produsere talt språk.

Oppgaven bygger på teori hentet fra musikkvitenskap, nevrovitenskap, språkvitenskap og psykologi samt egen empiri. Empirien er samlet gjennom feltarbeid i en barnehage med stor andel minoritetsspråklige barn og kvalitative forskningsintervju med de ansatte i samme barnehage.

*I would teach children music, physics, and philosophy:
but most important music,
for in the patterns of music
and all the arts
are the keys of learning*

Platon

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
FORORD	9
INNLEDNING	11
AVKLARING OG AVGRENSING	17
DEL 1	19
HVA ER MUSIKK?	21
OPPRINNELSEN	21
HENSikten	22
MUSIKKENS BETYDNING I HVERDAGSLIVET I DAG	24
STEMMESKAM	29
STEMMESKAM OG KULTUR	30
Å OVERVINNE STEMESKAM	31
MUSIKK OG INNLÆRING	33
MOTIVASJONSFAKTOREN	33
<i>Oppmerksomhetsrefleksjonen</i>	34
<i>De limbiske strukturer</i>	34
«SPRÅKØRET»	35
MUSIKK TRIGGER HUKOMMELSEN	36
MUSIKK BEDRER HJERNENS SPRÅKBEHANDLING	37
ALFABØLGER	38
FLOW	38
BEGGE HJERNEHALVDELER AKTIVERES	39
POSITIV PSYKOLOGI	40
KORT SAGT	41
SPRÅK	43
SPRÅKTILEGNELSEN	43
<i>Basisspråk og utbyggingspråk</i>	43
YTRE FORUTSETNINGER FOR SPRÅKTILEGNELSE I BARNEHAGEN	44
<i>Den oppmerksomme lytteren vs støy</i>	44

<i>Forutsigbarhet og trygghet</i>	44
SPRÅKLÆRLINGENS SOSIALE LIV	45
<i>Tabors' doble dilemma</i>	45
<i>Tause barn</i>	46
MORSMÅLET.....	47
<i>Morsmål og andrespråksutvikling</i>	47
<i>Morsmål og identitet</i>	48
KORT SAGT	48
MUSIKKEN I SPRÅKET, SPRÅKET I MUSIKKEN	49
Å LURE HJERNEN MED SANG.....	49
OBSERVASJON OG UTPRØVING	49
SPRÅKTREKK OG MUSIKK.....	50
1. <i>Fonologi</i>	50
2. <i>Stavelser</i>	51
3. <i>Assimilasjoner</i>	51
4. <i>Prosodi</i>	52
5. <i>Morfologi – ordlaging</i>	53
6. <i>Fraser</i>	53
7. <i>Setning</i>	53
SANG SAKKER TEMPOET.....	54
EVENTYRFORTELLING	55
KORT SAGT	56
DEL 2	57
METODE	59
FORSKNINGSTILNÆRMING.....	59
PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	61
ROLLEN SOM DELTAKENDE FORSKER.....	63
« <i>To go native</i> »	63
<i>Å være for tydelig</i>	63
DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	64
<i>Utfordringer</i>	64
<i>Intervjuguiden</i>	65
<i>Utvalget</i>	66

PROSJEKTET I HESTEHOVEN BARNEHAGE	67
GJENNOMFØRING.....	67
MITT FØRSTE BESØK PÅ AVDELING HAUGEN	68
INNLÆRINGSFAKTORER	72
<i>Glede</i>	72
<i>Oppmerksomhet</i>	77
TABORS' DOBLE DILEMMA.....	81
Å ØVE PÅ SPRÅKET GJENNOM SANGEN	89
MORSMÅLET – SPORET TILBAKE TIL HJEMMET	92
DEL 3	99
RESULTATER	101
<i>Musikk og innlæring</i>	101
<i>Språk</i>	102
<i>Musikken i språket, språket i musikken</i>	103
<i>Hastigheten i språkinnlæringen</i>	104
KONKLUSJON.....	107
LITTERATUR	111
VEDLEGG.....	115
INFORMASJONSLAPP TIL FORELDRE.....	117
INFORMASJONSLAPP TIL SÆRSKILTE FORELDRE	118
MINE FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	119
INTERVJUGUIDE	120
TALLREKKA FRA 1 TIL 10	121
BREV FRA UTDANNINGSDEPARTEMENTET	122

Forord

Mitt mål med å skrive om dette emnet er å sette søkelyset på at musikken har en altfor liten plass i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn, både i utdanningen av nye førskolelærere, i praksis, i utformingen av metodiske verktøy for språklæring og på det politiske plan.

Takk til min veileder professor Randi M. Selvik ved Musikkvitenskapelig Institutt, NTNU, som har klart det kunststykket det er å være en passe stram innpisker, oppsøkende støttespiller, flisespikkende korrekturleser og entusiastisk tålmodig lytter.

Takk til Marit Selvåg Flatnes og Sigrid Eggen-Hoel (som jeg traff gjennom Eksperter i Team vinteren 2011) for alle boblende, sprudlende, seriøse, dyptpløyende og selvransakende samtaler. Faktisk viste det seg at vi ble ekte eksperter i team!

Takk til Olaf Husby ved Institutt for språk og kommunikasjonsstudier, Menno Witter ved Institutt for nevromedisin, begge NTNU, og til May-Britt Moser ved Norwegian Brain Centre for rask respons, konstruktive tilbakemeldinger og nyttige tips.

Takk til Kristian Løvhaug som har mottatt stadig nye omskrevne manuskript for gjennomlesning.

Og takk til Faik på hjemmebane som var den som satte meg på skolebenken igjen og som hele tiden har kommet med oppmuntrende tilrop fra sidelinja.

Ikke minst: tusen takk til barn og voksne i «Hestehoven» barnehage for alle gode stunder.

Trondheim, mars 2012

Nora Kulset

Innledning

Flere studier viser at svært mange minoritetsbarn i førskolealder ikke lærer norsk godt nok mens de går i barnehage. Denne masteroppgaven handler om hvordan musikken hjelper disse barna til å lære seg norsk både lettere og raskere.

En studie fra pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i Oslo kommune, utløste min lyst til å forske på dette. Studien viser at to av tre minoritetsbarn har språkproblemer. I tillegg ligger de fleste seksåringer med minoritetsbakgrunn et år etter majoritetsbarn språklig sett ved skolestart. Leder for PPT i Utdanningsetaten i Oslo sier at det ofte vil ta opp til fem års iherdig arbeid før disse elevene er på samme språklige nivå som jevnaldrende. I mellomtiden har mange av elevene gått glipp av kunnskap de skulle fått i andre fag (Fladberg 2011, Fladberg og Sandberg 2011). Også i *Aftenposten* 02.02.2012, kan vi lese i artikkelen «Født i Norge, har gått i barnehage, men kan ikke språket» at 70% av alle minoritetsspråklige barn ikke snakker norsk godt nok når de starter på skolen, og at tre av fire i denne gruppa er født i Norge. Dette er altså barn som har gått i norsk barnehage. «Det viser at vi har en jobb å gjøre. Det er ikke nok å gå i barnehage. Du må lære norsk der også», sier barnehagebyråd Torger Ødegaard (Mellingsæter 2012).

Det har de siste ti årene vært en sterk økning i antallet minoritetsspråklige barn i barnehage, fra ca. 9000 barn i 2000 til nærmere 27 500 barn i 2010. 10% av alle barnehagebarn i 2010 var minoritetsspråklige. Det er store lokale differanser; i 2009 var 23% av barn med barnehageplass i Oslo minoritetsspråklige, mens det kun var 4% i Nord-Trøndelag (tall fra Statistisk sentralbyrå og *iFakta*, IMDi, begge 2011). Samtidig har antallet morsmåslærere stått på stedet hvil.

Siden det først er i de senere årene at minoritetsspråklige for alvor har kommet til barnehagene, vil norskopplæring av minoritetsspråklige førskolebarn fremdeles være et ungt fagfelt i flere år framover som det er nødvendig å fortsette å forske på og utvikle kunnskap om. «Mer forskning rundt minoritetsspråklige førskolebarns flerspråklige utvikling etterlyses» kan vi lese i *Mangfold og mestring* fra Kunnskapsdepartementet (2010). Samme sted pekes det bl.a. på at følgende forhold er viktige i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn:

- Tidlig start
- Langvarig andrespråksopplæring (det tar fem–sju år å lære et nytt språk godt nok til at det kan benyttes som opplæringspråk)

- Flerspråklighet som en verdi (noe som bl.a. betyr styrking av kompetansen til tospråklig personale i barnehagen)
- Kompetanseøkning om flerspråklighet i utdanningen av førskolelærere.

Spesielt det langvarige perspektivet er noe man ikke hører nevnt ofte i den norske offentlige debatten. Det synes som om vi fremdeles holder fast på tanken om at små barn lærer seg et nytt språk så fort som bare det, nesten av seg selv. Som studiene fra PPT i Oslo og artikkelen i Aftenposten viser, er det altså ikke slik det står til. Også førskolebarn trenger riktig hjelp og støtte for å lære seg norsk godt nok til at det kan være opplæringspråket deres ved skolestart.

Som musiker har jeg en instinktiv tro på at musikk er et godt hjelpemiddel til mye her i livet, også språkopplæring. Jeg vet at det ikke er en banebrytende idé å lansere musikk som et viktig verktøy i språkopplæring, til det er det altfor mange som allerede er klar over dette. Kunnskapsdepartementet ga i 2009 ut *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* hvor vi på side 31 kan lese: «Regler og sang kan sies å være en <snarvei> inn i språket. Det gjelder også for de tospråklige barna. De kan være med i sang, og de kan være med og si fram regler, uten at de nødvendigvis forstår alle» (Høigård, Mjør og Hoel 2009). En artikkel fra *Stavanger Aftenblad* 13.07.2007, viser hvordan de i Ganddal barnehage i Sandnes har ansatt egen musikkpedagog som bruker musikken aktivt i språkstimuleringen (Hæreid 2007). Også Anthony Storr viser til gamle studier av mentalt tilbakestående barn hvor musikken får oss til å huske bedre (Storr 1992, s. 21). Men til tross for at «alle» vet at musikk er en bra måte å lære seg språk på, har musikken liten plass i norskopplæringen av minoritetsbarn, noe bl.a. en artikkel fra *Bergens Tidende* 03.12.2011 bevitner. «En barnehage, 17 språk» er tittelen på artikkelen hvor de ansatte forteller om hvordan de jobber med barnas språkutvikling. Musikk nevnes ikke med et ord (Aadland 2011).

Jeg har siden 1995 livnært meg av å kurse barnehagefolk rundt om i hele landet i det å bruke musikken mer aktivt og fritt. Jeg har med andre ord hatt kontakt med utrolig mange barnehager, kurset utrolig mange barnehageansatte og har samlet et utrolig bredt erfaringsgrunnlag. På mine kurs er det alltid uttrykksleden vi søker å finne fram til. Jeg holder aldri lange foredrag om barns musikalske utvikling, eller om barns spontansang for den sakens skyld; det er den voksne som står i sentrum. Den voksnes iboende behov for å synge, for å røre på kroppen sin til rytmer, for å være en del av en musikalsk helhet – kort sagt det behovet mennesker alltid har hatt for å drive med musikk (noe vi skal lese mer om på s. 21). Det er dette som står i sentrum. Det hjelper ikke å kunne gjenkjenne at barnet synger en fallende ters på dissa om du selv ikke tør å synge. Derimot er det utrolig artig å vite om

urtersen når du selv har et levende forhold til musikk. Kunnskapen må komme i riktig rekkefølge. Og på mine kurs jobber vi aller mest med nettopp det å tørre. Tørre å synge høyt, tørre å bevege på kroppen, tørre å være like spontant med musikken som i leken ellers med barna. Svært få trenger å planlegge at de skal drikke den lekekaffen de blir servert av treåringen, men de fleste trenger å planlegge nøye at de skal synge en sang samtidig som de skal riste på rasleegg mens de vugger med hoftene. Mens det er andre voksne til stede. De fleste vil være nervøse i mange dager i forkant. På mine kurs snakker vi om dette, vi snakker om å være flau og om hva som kan være årsaken til at vi er så holdt i forhold til det å musisere. Vi synger mye og beveger oss mye, vi spøker og tøyser og ler av og med oss selv og hverandre. Musikkgledden hjelper meg med å få de til å glemme seg selv og sine selvpålagte begrensninger. Det fins ikke noe riktig eller galt, stygt eller fint, bare den gode følelsen vi får av å musisere sammen. Noen trenger et halvt år på å komme dit. Det er derfor erfaringsmessig enkelt for meg å gå ut fra at den nevnte artikkelen fra Bergens Tidende ikke er enestående i sitt slag. Musikken har ikke den plassen den bør ha i barnehagen, ei heller i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn. Jeg har gått gjennom ulike språkmetodiske verk slik som *Språklek* (Rydja m.fl. 2009), *Språksprell* (Olvik og Valle 2005) og *Snakkepakken* (Ihlen og Finnanger 2000), og musikk og regler blir nevnt som et av virkemidlene man kan bruke i sine språklige temastunder. *Språklek* er lagt opp som ei kombinert sang- og reglebok med forslag til metodiske opplegg uke for uke. I veiledningsheftet til *Snakkepakken* fins det også forslag til hvilke sanger man kan bruke. Men klarer barnehagepersonalet ut fra en liste med sanger å videreformidle musikken på en slik måte at man får utnyttet dens fulle potensiale som verktøy i språkopplæringen? Ut fra min lange erfaring som kursholder for denne yrkesgruppa, vil svaret være nei. Jeg vet at behovet er nærmest umettelig når det gjelder å hjelpe barnehagefolk til å løsne på snippen og boltre seg fritt med musikken. Vi er altfor fanget i vår kultur hvor *stemmeskammen* sitter dypt i de aller fleste av oss (Schei 1998). Redselen for å dumme oss ut, gjør at både stemmen og kroppen holdes i sjakk. Det er nettopp dette jeg lever av til vanlig; jeg hjelper folk til å finne fram til det stedet i hjernen der musikken er emosjoner, og ikke ferdigheter. Når de går gjennom den døråpningen, finner de så mye glede og livskraft at de glemmer å være redde for å dumme seg ut. Jeg har gang på gang opplevd hvordan en gruppe mennesker i løpet av et par timer går fra å sitte høflig nervøse og forknytte med alvorlige ansikter, til å synge rungende trestemt i kanon mens de vugger instinktivt med kroppene og klapper i hendene. Etter slike kurs kan man føle seg som den reneste Messias, og det er også derfor jeg på spøk kaller meg for «musikkmisjonær».

Min glede i det å musisere finner jeg like mye i en plutselig usedvanlig vakker utgave av *Lille Petter Edderkopp* i min åpne musikkbarnehage, som i det å spille med dyktige musikere i et band som groover helt fantastisk. Den hemmelige ingrediensen for meg er samværet oss mennesker i mellom. Med dette som utgangspunkt, lærer jeg andre, både faglærte og ufaglærte i musikkfaget, om det å musisere bortenfor prestasjon og vakkert/stygt. Vi leter først og fremst etter gleden i det å synge sammen, og selv den enkleste tostemte kanon kan utløse nok endorfiner til at dagen endres. For meg handler det ikke om at man må kunne en hel masse, det handler om at man skal kjenne at man har lyst, rett og slett fordi det gjør livet bedre. Dette «budskapet» reiser jeg rundt om i landet med og kurser både barnehagefolk, kulturskolefolk og når anledningen byr seg: førskolelærerstudenter. Det er denne formen for musisering jeg mener er bra for minoritetsbarns norskopplæring i barnehagen, og jeg vet at man ikke oppnår dette ved å kun foreslå hvilke sanger man kan benytte seg av. Da blir vi lett fanget av stemmeskammen og prestasjonsangsten.

Jeg er også motivert til å skrive om dette temaet på bakgrunn av at jeg i 2005 flyttet til Cape Town i Sør-Afrika med mine tre barn for å bo der i et år. De to eldste barna på åtte og ti år startet på skole, mens minstemann på fem år, begynte i barnehage. Ingen av de kunne engelsk før vi reiste. Femåringens språktilegnelse på hhv. engelsk og isiXhosa i forhold til sine eldre søstre som gikk mer systematisk til verks, var en fascinerende prosess. Jeg opplevde bl.a. at han sang på engelsk og isiXhosa lenge før han begynte å kommunisere på noen av disse to språkene. Han var helt taus i flere uker. En dag kom han hjem fra barnehagen og erklærte at i dag hadde alle barna lært seg norsk! Det var den samme dagen som førskolelæreren fortalte oss at i dag hadde alle barna kommet løpende til henne og ropt: «Sipho is talking, Sipho is talking!» («Sipho» var hans sørafrikanske isiXhosanavn som han fullstendig adopterte mens vi bodde der. Han het ikke Mattis det året). Opplevelsen hans var at han plutselig kunne snakke med de andre, ergo måtte de ha lært seg norsk. Hans åtte ukers tause periode (bortsett fra sangen), endte altså med at han en dag snakket språket «flytende». Jeg ble nysgjerrig på hva slags plass musikken og sangen hadde hatt i hans raske språktilegnelse – det var tross alt snakk om to ulike fremmedspråk som han daglig ble eksponert for. Han gikk i en barnehage som brukte sang og regler svært aktivt, og jeg fikk en bestemt oppfatning av at dette måtte ha propellert han ut i de nye språkene. Selv lærte jeg også svært mange ord og fraser på isiXhosa gjennom sanger jeg plukket opp, og jeg tenkte at det måtte da fungere på samme måte også for han? Jeg fikk lyst til å undersøke dette nærmere i forhold til minoritetsspråklige førskolebarn hjemme i Norge.

Denne masteroppgaven handler med andre ord om hva det er i musikken som gjør den til et særdeles velegnet verktøy for språkinnlæring. Dette vil jeg vise både gjennom teoretisk og empirisk materiale. Jeg ønsker å vise hvilken innvirkning musikken har på innlæringsprosessene våre, og jeg ønsker å vise hvilken snarvei inn i språket musikken faktisk er. En godt oversett snarvei. Jeg mener nemlig ikke at musikken er et suppleringsverktøy til metoder som allerede finnes, men selve hovedverktøyet.

Oppgaven er tredelt. Del én består av det teoretiske rammeverket, del to består av mitt eget forskningsarbeid inkludert metode, og del tre består av resultater og konklusjon som samler tråder fra del én og del to.

Første del har fem kapitler. Jeg gir først leseren en innføring i mitt musikk-syn hvor jeg bl.a. tar opp spørsmål som «hva er musikk» og «hvorfors har vi musikk». Etter dette presenterer jeg begrepet *stemmeskam*, et begrep som er et bakteppe for hele oppgaven. Deretter følger et kapittel om musikkens plass i innlæring hvor nevrovitenskap og psykologi står sentralt. Fjerde kapittel handler om når små barn skal lære seg et fremmedspråk, altså et andrespråk, og hvilke utfordringer man står overfor da. Her berøres også så vidt morsmålets rolle. Siste og femte kapittel i første del, knytter de to foregående kapitlene sammen. Her kommer vi til hva slags funksjon musikken har i språkopplæringen.

Andre del starter jeg med å presentere min metode hvor bl.a. begreper som pålitelighet og gyldighet i kvalitativ forskning diskuteres. Jeg klargjør også bakgrunnen for mitt feltarbeid tydelig. Deretter følger mitt empiriske materiale knyttet til bestemte tema fra teoridelen.

Tredje del består av resultater og konklusjon. Her knyttes trådene fra første del og andre del, og konsekvenser av resultatene påpekes. Jeg hever blikket og ser hvor veien går videre.

Når jeg i resten av oppgaven bruker begrepet *musikk* legger jeg i dette både sang, dans og bevegelse. Jeg skiller ikke mellom disse, de henger uløselig sammen for meg. Og det er dette jeg starter første del med: hva *er* musikk? Det er nemlig uendelig mye mer enn de fleste av oss til vanlig tenker over.

Avklaring og avgrensing

I tittelen «Musikk og andrespråk» ligger det en faglig avgrensing jeg ønsker å avklare. Denne oppgaven handler ikke om flerspråklige barn. Mange barn med minoritetsbakgrunn er flerspråklige hvorav norsk er ett av språkene. Det er ikke disse barna denne oppgaven handler om. Jeg skriver om de barna som ikke snakker norsk og som i løpet av barnehageårene skal tilegne seg tilstrekkelig norsk til å starte på skolen som seksåringer med best mulige forutsetninger. Selv om målet er at minoritetsbarn får en tidlig nok start på norsk til at resultatet blir flerspråklighet, er det ikke dette fagfeltet oppgaven min handler om.

Begrepet «andrespråk» brukes om det språket man tilegner seg etter at morsmålet er etablert, og i denne oppgaven vil det være norsk. Minoritetspråklige barn/minoritetsbarn vil i denne oppgaven være barn med annet morsmål enn norsk, svensk eller dansk. Majoritetsbarn vil være barn som har norsk som førstespråk. «Språklærling» er barnet som tilegner seg andrespråket, og «målspråket» er i denne sammenhengen norsk.

Morsmålets rolle er et tema som er stort nok for en egen masteroppgave. Særlig med musikken som ramme hadde dette vært et spennende tema å utforske. I denne oppgaven har det kun blitt plass til å så vidt berøre emnet. Dette betyr ikke at jeg anser morsmålets rolle som uviktig i andrespråkopplæringen; det er kanskje et av de mest oversette temaene i dagens andrespråkopplæring både i barnehage og skole. All nyere forskning viser at normal språkutvikling på morsmålet, fremmer god norskopplæring (se s. 47).

DEL 1

– teori



Hva er musikk?

There is no society without language, and no society without music. The two are necessarily intertwined. Herein lies the source of every form of expression. Like language, music takes its power from its dual nature as biological and also deeply social. The temporal matter of music is provided by modes of being in the world which we have constructed from early infancy, and which further guide our modes of being at the present moment, in our culture, with our perception, body, emotions, and feelings (Michel Imberty i Deliége og Davidson 2011, s. 15).

Opprinnelsen

Det er ingen enighet blant forskere og musikkvitere om opprinnelsen til eller den praktiske nødvendigheten av musikk som kunst- og uttrykksform i menneskets liv. Funn av instrumenter og hulemalerier av mennesker som danser, forteller oss at musikk har eksistert til alle tider. Vi er i dag vant til å tenke på musikk som underholdning, uten annen verdi enn adspredelsen i seg selv. Kan det stemme at musikk alltid bare har vært «unyttig» underholdning for mennesket? Hva slags musikk drev våre forfedre på hulemaleriene med, og hva tjente den til?

Én teori er at musikken var en etteraping av de lydene vi hørte i naturen. Arkeologiske utgravninger av beinfløyter gjør at vi lett kan tenke på at musikk egentlig oppsto som imitasjon av fuglesang. Når forskere flest likevel avskriver naturens lyder som musikkens opprinnelse, er det av flere grunner. Stravinskij har sagt det på følgende måte:

Naturens lyder, for eksempel vinden som suser i trærne, sildringen fra en bekk eller fuglesang, leder tankene våre over til musikk, men det er ikke musikk i seg selv. Jeg konkluderer med at tonale elementer blir til musikk kun i kraft av at de blir organisert, og at en slik organisering forutsetter en bevisst menneskelig handling (Stravinskij i Storr 1992, s. 6).

At musikk er en enestående ting for mennesket som art, støttes også av bl.a. musikketnologen John Blacking: «Det er så mye musikk i verden at det er fornuftig å gå ut fra at musikk, akkurat som språk og muligens også religion, er et trekk som er spesifikt for menneskearten» (Blacking 1976, s. 7). En annen grunn til at man ikke tror menneskets musikk kommer fra fuglesang, ble presentert av psykologiprofessor Géza Révész (i Storr 1992, s. 5). Han påpeker at dersom musikken virkelig kommer fra fuglesang, måtte man i isolerte kulturer uten

skriftspråk, finne musikk som minnet om fuglenes lyder. I disse kulturene finner man tvert imot kompliserte rytmiske mønstre som ikke likner det minste på fuglesang. Andre teorier om musikkens opprinnelse omfatter bl.a. Darwin, som i 1871 uttalte at all musikk først og fremst er et parringsrop, altså en invitasjon til sex (Darwin i Storr 1992, s. 4).

Mer overbevisende er Ellen Dissanayakes teori om at musikken oppsto ut fra behovet mor og det nyfødte barnet har for å knytte et gjensidig bånd. Dissanayake sier at i stedet for å se til mannlige hormoners rop om frieri og forsvaring av revir, må vi til kvinnene; til mødrene og deres dagligliv med spedbarn, for å finne opprinnelsen til musikk. Hennes tese begynner med hjelpeløsheten til det nyfødte menneskebarnet. Hun sier at da vi i løpet av menneskerasens utvikling reiste oss opp på to bein og hjernen vår ble stadig større, påvirket dette svangerskapets lengde. Den oppreiste stillingen ga trangere fødselskanal enn hos dyr som går på fire bein, og samtidig fikk det ufødte barnet stadig større hjerne. Dette førte til at menneskebarn ble født tidligere og tidligere. Denne tendensen til at nyfødte ble født mer og mer hjelpeløse, satte store krav til både fysiske og kognitive mekanismer for å sikre en lengre og bedre barseltid. (Dissanayake i Wallin 2000, s. 389–390). Det ble nødvendig for mor og barn å knytte sterke gjensidige kjærlighetsbånd for at mor skulle bruke nok tid på å ta vare på det hjelpeløse lille barnet. Mor ble i lengre tid mer ubrukelig for «flokken» enn om barnet på et tidligere tidspunkt var mer selvhjulpent. Disse båndene ble knyttet ved hjelp av det vi kaller *motherese*; lyder og «babling» hvor mor og barn er turtakere i en kommunikasjonssirkel bestående hovedsakelig av prosodi (språkmelodi) uten verbale beskjeder, hvor ansiktsuttrykk og blikkontakt også er svært betydningsfulle. Mor (eller far) legger stemmen i et lyst toneleie og bruker en myk stemme. I denne formen for kommunikasjon, er det det emosjonelle innholdet i tonefallet og rytmen som er avgjørende, ikke det verbale. Her oppsto musikken, mener Dissanayake.

Hensikten

Ingen vet hvorfor musikk utviklet seg til å bli en så viktig del av menneskenes liv. Hva slags livsnødvendighet har den representert som gjør at den har vært en del av livene våre fra tidenes morgen? Hvorfor har vi ikke kunnet leve uten den? Selv om *opprinnelsen* til musikk kan være umulig å fastslå, ser det ut til at *hensikten* med den er at den fra de tidligste tider har hatt en avgjørende rolle i det emosjonelle sosiale samværet. Den kommuniserer følelser og knytter bånd mellom mennesker, spesielt i gruppeaktiviteter. Gruppetilhørigheten forsterkes

enormt av å være med i samme rytmiske mønster og i samme melodi. Dissanayake peker på et interessant aspekt ved *motherese*. Mens de fleste i følge Dissanayake har vært opptatte av den musikalske formen på *motherese* slik som det melodiske, den rytmiske regelmessigheten, bruken av musikalske parametre som pauser, dynamikk, tempo og volum, ønsker Dissanayake å legge vekt på et annet musikalsk aspekt ved *motherese*. Hun påpeker at bruken av de sekvensielle strukturene (turtakingen) som *motherese* består av, bygger på forventningen om å skape emosjonell betydning. For å oppnå sosial samhørighet og emosjonell tilknytning, uttrykker begge parter seg via kroppsspråket, gjennom visuelle og vokale kanaler samt gjennom felles fysisk bevegelse (Dissanayake i Wallin 2000, s. 394). Det er altså det emosjonelle innholdet som i følge Dissanayake er det viktigste som kommuniseres i *motherese*, dette som vi kan kalle vår aller første musikk. Det spiller ingen rolle hva det er vi sier til det lille nyfødte barnet. Det er det emosjonelle innholdet i lyden, i ansiktsuttrykket, i kroppsspråket som fører til en følelse av gjensidig tilknytning og samhørighet.

Det er gjort studier på parallellene mellom lydene laverestående primater produserer og vår musikk. Bavianer har et variert register av lyder i ulik tonehøyde, av rytmer og vokaliseringer som de bruker i alle former for sosialt samvær. Ved hjelp av lydene og rytmene gir de uttrykk for sin emosjonelle tilstand, og dette bidrar til å knytte bånd mellom de ulike individene. Når det bygges opp til spenning og konflikter, løses dette ofte ved hjelp av synkroniserte og koordinerte vokaliseringer. Og det er nettopp i dette at mange forskere ser for seg at vi kan finne kilden til musikkens hensikt; i den sosiale og emosjonelle tilhørigheten til «vår gruppe» (Storr 1992, s. 7).

Det å synge sammen i for eksempel kor, gir også det moderne mennesket av i dag bedre livskvalitet. Balsnes (2010) peker på studier som viser at det å musisere med andre i gruppe også på amatørnivå, gir:

- økt fysisk og følelsesmessig velvære
- reduserert stress
- en oppstemt følelse og positivt humør
- en opplevelse av mestring, noe som øker selvtilliten
- en opplevelse av kollektiv samhørighet, av sosial gevinst
- en tilfredsstillende følelse av å bidra i noe som er større enn summen av delene
- en opplevelse av personlig overskridelse, av å bli løftet ut av det hverdagslige, av å få et glimt av noe vakkert som beveger og gjør godt for sjelen.

Alt dette forsto våre forfedre da de danset og musiserte sammen; musikken er en nødvendig del av det å være et helt og lykkelig menneske med en sunn tanke i et sunt legeme: *mens sana in corpore sano*. Musikken gir oss det Even Ruud kaller livskvalitet; et godt følelsesliv, gode mestringsferdigheter, gode sosiale kontakter og relasjoner til andre, samt opplevelsen av mening og livssammenheng i tilværelsen:

(...) musicking as:

- A provider of vitality, i.e. emotional stimulation, regulation, and expression
- A tool for developing agency and empowerment
- A resource or social capital in building social networks
- A way of providing meaning and coherence in life

(Ruud 2010, s. 111).

Uttrykket *musicking* blir brukt innen musikkterapi og kan i denne sammenhengen enklest oversettes med «musikkaktiviteter».

Musikkens betydning i hverdagslivet i dag

Music encourages the flow of serotonin and other positive hormones through the listener's circulatory system, and stimulates the euphoric centers of the brain (Recer 2001 i Campbell og Doman 2011, s. 82).

Fra å drive aktivt med musikk har vi i vår vestlige kultur i dag gått stadig mer over til å være passive lyttere. Mange foreldre kommer til meg og uttrykker forbauselse over at deres lille barn utfolder seg så aktivt og uhemmet med musikken på musikkgruppa: «Vi er nemlig ikke musikalske selv». Jeg spør alltid om de liker å høre på musikk, og da blir de som regel paffe og sier noe slik som «selvsagt, vi elsker jo musikk, vi spiller masse musikk hjemme». Når vi skal bevisstgjøre oss hva musikken betyr for oss, er det viktig å også regne med den passive rollen vi innehar som lyttere. Å lytte til musikk er nemlig også å bruke musikk aktivt i hverdagen. Så om foreldrene til det lille barnet elsker musikk og spiller plater i hverdagen selv om de selv aldri har lært å spille et instrument (eller overvunnet stemmeskammen), er jo dette et barn som likevel vokser opp med musikkglede rundt seg. Kanskje opplever barnet daglig voksne som aktivt bruker musikk til å få energi, til å koble av, til å gjøre bilturen hjem fra barnehagen kortere og lignende. Marie Strand Skånland (2012) viser i sin

doktorgradsavhandling *A technology of well-being. A qualitative study on the use of MP3 players* hvordan den selvvalgte musikken i MP3-spillere kan endre en stresset situasjon til en hyggelig opplevelse. Hun peker på at musikken ikke endrer situasjonen, men at den er med på å endre opplevelsen av situasjonen. Hun viser hvordan musikken brukes i selvregulering enten for å dempe stress, få kroppen i gang, få motivasjon til å gjøre noe, bli i bedre humør, roe ned eller til å få ut aggresjon. Også Marie Helsing (2012) skriver i sin doktorgradsavhandling *Everyday music listening. The importance of individual and situational factors for musical emotions and stress reduction* om hvordan musikk reduserer kortisolnivået i kroppen og skaper en følelse av velvære. Vi bruker altså musikken aktivt til å føle oss bedre, få energien vi trenger, redusere stressfølelsen eller korte ned opplevelsen av den uendelige bilkøa. Dette er grunnen til at det er så mye lettere å vaske huset når vi skrur på den rette musikken. Det gjør også at de aller fleste trener til musikk. Aerobicinstruktører lærer opp i hvordan de skal bruke musikken til å få folk gjennom treningstimen med maksimal innsats og positivt humør. Friidrettsutøveren Ida Marcussen forteller til *Adresseavisen* at musikken hjelper henne til å få ut det lille ekstra når hun trener. «Ida foretrekker treningsmusikk med god rytme og litt tempo, gjerne med assosiasjoner til et godt minne eller en god opplevelse» (Fidjestad 2012). Musikken koordinerer både bevegelsene våre og regulerer humøret vårt (og dermed opplevelsen av situasjonen, jf. Skånland) enten vi skal vaske gulvet, løpe på tredemølla, gå langt av gårde med en tung bær på hodet eller lempe tunge materialer hele dagen.

Men det var en tid da det ikke fantes MP3-spillere. Det er ikke lenge siden det var nytt med *walkman*, og da måtte man bære med seg de kassetene man ville lytte til. Da var det ikke fullt så lett å regulere musikken etter humøret og behovet som det er i dag. Nå har vi hele verdens musikkbibliotek et touchtrykk unna med Wimp og Spotify på mobiltelefonen. Mine barn vokser opp med dette som en selvfølgelighet og synes historier om selv *discman* er latterlige. Ideen om en portabel CD-spiller og en hel mappe full av CD-plater, er for de helt idiotisk. *Walkman* er jo så oldtids at det har rukket å bli retro-kult. Jeg fikk min første *walkman* da jeg var 14 år. Da mine besteforeldre var 14 år, hadde de ikke radio en gang. Jeg husker min farmor på landet som sto på kjøkkenet og sang salmer mens hun bakte flatbrød og lefser, passet varmen i ovnen og kom seg gjennom dagen som besto av hardt kroppsarbeid med en stiv hofte som gjorde at hun haltet. Hun hadde ingen MP3-spiller. Hun måtte synge seg gjennom dagene selv. Det var utrolig koselig å sitte på kjøkkenet hennes og høre henne synge de vemodige mollstemte melodiene jeg først som voksen gjenkjente som gamle folketoner fra salmeboka. Derimot fikk min farfar radio da farmor døde i 1979, og jeg husker

godt hvordan han skrudde opp volumet og ble enda blidere når det kom gammeldans – en fin reinlender eller pols, så fikk han sin daglige dose med *feel-good*. Da måtte vi ta en liten svingom med han på kjøkkengulvet. I dag kan vi som Skåland påpeker, når som helst få denne drahjelpen av musikken, både fysisk og psykisk. De aller fleste av oss benytter oss av dette, men tenker alle over at det dermed betyr at vi fremdeles lever med musikken tett innpå oss?

Faktisk lytter vi så mye til musikk hver for oss med øreplugger, at det er lett å glemme at musikken egentlig var en gruppeaktivitet. Musikk har en sterk iboende kraft til å skape en gruppefølelse. Selv om vi alle reagerer ulikt på forskjellige typer musikk, kan musikk likevel strukturere følelsene til en gruppe på den måten at vi kommer i samme stemning til samme tid. Musikken forårsaker en generell økt opphisselse (emosjonell bevegelse) i oss, mer enn at den gir oss akkurat den følelsen musikken formidler. Som Peter Kivy sier: «Musikken kan bevege oss fordi den uttrykker en tristhet, men vi blir ikke nødvendigvis triste av den» (Kivy i Storr 1992, s. 30). Ideen om at musikk forårsaker en generell tilstand av økt emosjonell bevegelse i oss mer enn helt spesifikke følelser, kan forklare årsaken til at den har blitt brukt så mye i sosiale kontekster som for eksempel bryllup, begravelse, tilbedelse, i krig og til hardt kroppsarbeid. Musikken strukturerer tiden, og dermed kan man sikre seg at gruppens følelser blir stimulert i riktig retning på samme tid. Da spiller det ingen rolle at kraften i emosjonene varierer fra person til person. Det som er viktig, er den generelle tilstanden av økt emosjonell bevegelse, og at det skjer samtidig hos alle. Peter Storr nevner at flere kirkeledere mang en gang har lurt på om det virkelig er genuine religiøse følelser som ligger til grunn for lidenskapen og den store opphisselsen man kan se i menigheter hvor sang og musikk spiller en vesentlig rolle. Er det i bunn og grunn bare musikken som forsterker gruppefølelsen og gir menneskene den ønskede stimulus? (Storr 1992, s. 22). Musikk kan brukes til og har blitt brukt til godt og vondt på denne måten (som for eksempel av de fleste diktatorer, som er helt avhengige av massesuggesjon). I dette forstår vi også hvilken kraftig virkning den har på oss og hvor stor betydning den har for gruppefølelsen. Det er også denne gruppefølelsen jeg benytter meg av når jeg får en gruppe stille mennesker til å synge ut og klappe begeistret i hendene på mine kurs.

Musikken beveger oss ikke bare mentalt, men også fysisk. Ellen Dissanayake mener at viktigheten av fysisk bevegelse som en bestanddel av musisering, blir sterkt undervurdert (Dissanayake i Storr 1992, s. 31). Hun peker på at barn opp til de er 4–5 år, finner det vanskelig å synge uten å samtidig få bevege seg. Dette har jeg selv erfart i min mangeårige praksis med førskolebarn. Voksne vil gjerne at barna skal sitte stille og rolig slik at det ikke

blir konflikter og uro, mens barna sliter med å sitte stille på gulvet eller på benkene sine mens de synger. «Jeg klarer ikke sitte stille!» er et beskrivende uttrykk. Ellers er å *klare noe* noe vi ellers forbinder med en kompetanse av et eller annet slag. Å sitte er jo noe alle kan. Men å sitte stille derimot! Kroppene reagerer instinktivt på musikken. Ofte er dette noe av det viktigste å ta opp med de voksne; det unaturlige i å skulle sitte helt i ro og synge sang etter sang. De voksne må på nytt lære å kjenne gleden av å la seg bevege både fysisk og emosjonelt av musikken. Dette trenger ikke å bety at vi må danse, men at vi lar kroppen vår røre seg, om det så bare er å klappe rytmen i hendene. Også det å se musikeres bevegelser når de skaper musikken, kan gi en mye sterkere opplevelse av musikken enn å bare lytte til den. Alle som enten har sittet i konsertsalen og fulgt med på en dirigent med et levende kroppsspråk eller opplevd en bra liveartist, vet at dette gir en økt opplevelse, økt emosjonell bevegelse, økt stimulus. For meg innebærer begrepet «musikk» også bevegelse. Fysisk bevegelse er en svært viktig del av det å drive med musikkaktiviteter, og for meg er disse elementene så uløselig knyttet sammen at jeg ikke deler de fra hverandre. Uttrykket «sang og musikk» innebærer naturligvis også «bevegelse».

Musikken motvirker kjedsomheten som ellers oppstår i repetitive eller langdryge situasjoner. Det vet alle som har fått ei trøtt barnegruppe hjem fra tur med regla «én to, én to, én støvel og én sko!». Tia DeNora forteller beskrivende om hvordan opplevelsen av hvor lang tid det tok før e-postprogrammet åpnet seg og hun hadde trykket «enter» mange nok ganger, endret seg med og uten musikk i hodet. Dersom «enter»-trykkingen fulgte rytmen til en sang i hodet hennes, ble hun nesten irritert over at programmet åpnet seg før hun hadde kommet seg gjennom hele introen på sangen, mens det tidligere hadde føltes som en evighet før e-postprogrammet ville åpne seg (DeNora 2000, s. 8). Musikken strukturerer som sagt tiden; den kan som DeNora forteller, få tiden til å føles kortere og mindre kjedelig (slik som når man vasker vindu til musikk), og den kan organisere det vi skal foreta oss. For enkelte mennesker kan det få viktige konsekvenser. Anthony Storr forteller om en seksårig autistisk gutt som hadde svært dårlig øye-hånd-koordinasjon. I ni måneder hadde foreldrene forsøkt å lære han å knytte skolissene sine selv. En terapistudent kom inn i bildet og lagde en rytmisk sang til lisseknyttingen, og etter to forsøk kunne David knytte skolissene sine selv. Han kunne forstå prosessen med å knytte skolissene når den var organisert rytmisk i en sang (Storr 1992, s. 33).

Rytme organiserer livet vårt på en måte vi tar for gitt. Å puste, å gå, å parre seg, hjertets slag; så mange basale deler av det å være i live, handler om rytme. Da er det trist at så mange voksne mennesker sier: «Jeg har ikke noen rytmefølelse» bare det er snakk om å klappe i hendene til en sang. Rytme er livsviktig og er ikke noe man «ikke har». For selv om musikk

er overalt i livene våre, og selv om de aller fleste av oss bruker den aktivt slik Skånland viser, er det dessverre altfor ofte slik at vi trekker oss om vi skal synge mens andre hører på, eller om vi skal være den som leder an i å klappe pulsen til en sang. Ei venninne av meg uttalte en gang at hun ofte kunne bli helt lykkelig over hvor bra stemmen hennes hørt ut når hun sang alene hjemme, men at hun sammen med andre fikk en helt annen stemmelyd. Det er det nok mange som kjenner seg igjen i. Vi blir overveldet av sjenanse, av redselen for å ikke få det til, for at det skal høres stygt ut eller bli «feil». Vi kommer med uttalelser som «jeg kan ikke synge». Vi vil gjerne overlate det til noen andre. Plutselig blir musikken en ting vi skal prestere i stedet for en ting vi lever med hele tiden og som vi faktisk bare kan tappe ut fra inni oss selv. Hva er det egentlig som skjer når voksne mennesker ikke tør å synge ut eller holde pulsen med et lite rasleegg? Dette bringer oss over på temaet «stemmeskam».

Stemmeskam

Det er altså dessverre ikke slik at alle mennesker har et så lystbetont og fritt forhold til hva musikk er, som det jeg beskrev i foregående kapittel. Faktisk er det svært mange som har et anstrengt forhold til det å selv skulle musisere, å skulle frambringe sanglyd med stemmen eller bevege kroppen spontant til rytmer. Det gjelder så vel musikere som mannen i gata. «Hvorfor snakkes det så lite om skam i forbindelse med sang og utøving?» spør Tiri Bergesen Schei (2011, s. 85). Hun konstruerte i 1998 det beskrivende begrepet *stemmeskam*, et ord som en voksen mann nylig kommenterte på følgende måte til meg: «Det var et nytt begrep for meg, men jeg kjenner det godt, og jeg husker fremdeles eksakt hvor jeg var første gangen jeg opplevde dette – kanskje fem–seks år gammel».

Hvis vi ser på svar fra et spørreskjema jeg har delt ut til ca 120 barnehageansatte over en periode på fem år i forbindelse med mine musikkurs, er følgende uttalelser gjengangere på omtrent samtlige skjema:

- Det er flaut å synge høyt når de andre voksne jeg jobber med hører det.
- Det er flaut å synge høyt foran foreldrene til barna.
- Jeg synger ikke fint.
- Jeg liker ikke lyden av stemmen min.
- Jeg er redd for å ikke huske teksten.
- Jeg er redd for å ikke treffe tonen når jeg skal starte.
- Jeg er redd for at barna ikke skal «bli med», at jeg må synge alene.
- Jeg kan ikke spille gitar eller piano, og med bare min stemme blir det så spinkelt.
- Jeg synes de andre synger mye finere enn meg.

Schei (1998) peker på nettopp frykten for å dumme seg ut eller føle seg latterliggjort, som en av skammens iboende følelser. «I tvilen ligger skammen» (ibid., s. 44). Skammens natur er «å gjemme». Vi forsøker å skjule skamopplevelsen. Det er dermed noe annet enn å føle seg litt flau. De skammer seg virkelig dypt og inderlig over lyden som kommer ut av dem, og i mangel på et annet ord, bruker vi uttrykket «flaut». Det er for sterk kost å skrive «jeg skammer meg over stemmen min». Samtidig blir alle lettet når jeg senere setter ord på det akkurat slik. Det er som om den stygge hemmelige følelsen de har forsøkt å gjemme, blir

synlig og ufarlig. «Ja! Jeg har faktisk skammet meg over stemmen min, noe så trist og noe så unødvendig!»

Her finner vi mye av grunnen til at det synges lite i norske barnehager. Stemmeskammen sitter hardt i veggene. Det er om å gjøre å komme bort fra frykten for å bli vurdert av andre og over til gleden ved å uttrykke seg. Dessverre har jeg blitt betrodd altfor mange historier fra voksne personer opp gjennom årene om typiske kommentarer i tidlige barneår fra ubetenksomme voksne om at man synger urent, ikke pent, har en skjærende stemme, ikke trenger å synge så høyt, at mamma blir sliten i hodet fordi du synger hele dagen, at man ikke kom inn i skolekoret eller skolekorpset. Ved mer enn én anledning har dette ført til gråt hos voksne kursdeltakere, noe som forteller hvor dypt skamfølelsen sitter festet. De samme menneskene forteller meg også om en enorm økt livskvalitet etter å ha vunnet sangstemmen sin tilbake. Også Schei sier at «stemmeskam kan ødelegge musikalsk utfoldelse, gi uhelse og rokke ved selve grunnmuren i subjektiviteten» (Schei 2011, s. 99).

Stemmeskam og kultur

Schei understreker at skam både er et kulturelt og et psykologisk fenomen, og det er da også lett for meg ut fra mine erfaringer å fastslå at det blant nordmenn er en stor utbredelse av stemmeskam; verken iranere, burmesere eller brasilianere (for å ta et utvalg av folk jeg har hatt på musikkurs hos meg), er så hemmede i sitt stemmeuttrykk som etniske nordmenn. Når nordmenn skal synge, åpnes munnen nesten ikke, og den beveger omtrent ikke på seg, selv om det er sangtekst som skal uttales. Øyne og ansikt er døde i uttrykket, og lyden som kommer ut er i mange tilfeller så lav at den nesten ikke høres. Det bruker aldri å være noe problem for meg å overdøve 40 voksne nordmenn på første runde av *Ro ro ro din båt*. Schei sier at «blant skammens kroppslige uttrykk er anspenhet, uttrykksløs mimikk og en tilbakeholdt stemme» (1998, s. 43). Mitt største kultursjokk så langt i livet, var ikke da jeg første gang satte beina på afrikansk jord, ble sunget fletta av i en afrikansk kirke eller opplevde den ubeskrivelige rusen det er å være på en afrikansk trommehappening som aldri tar slutt. Alt dette var jeg forberedt på, tross alt. Derimot var det da jeg for første gang var med min mann til hans hjemby Beograd i Serbia og vi en kveld gikk på en slags kro sammen med hans gamle venner med koner. Inne i det lille lokalet satt det fullt av folk rundt store bord, de var i alle aldre og kledd i alle slags klær. Og klemte rundt et av bordene sto et åtte-manns orkester med kontrabass, trekkspill, trommer og gitarer og spilte og sang med vanvittig

trøkk. Vi fikk kapret et bord, bestilt mat og drikke, og dermed var sangen i gang også rundt bordet vårt. Folk sang med, av full hals, mens de også spiste og drakk og skålte og pratet i vei med hverandre. Og så sang de litt igjen. Ikke mens de kikket ned i bordplaten og pliktskyldig mimet ordene slik det som regel skjer her hjemme. Nei! Med hodet hevet, blikkontakt med hverandre, smil om munnen og skål til nabobordet. Som nordmann må jeg på dette tidspunktet nesten understreke at de sang ikke fordi de var beruset. For å bruke et trøndersk uttrykk, så hadde de det ganske enkelt skikkelig trivelig. Og jeg satt der med bakoversveis. Her var det ikke mye stemmeskam å spore, og det til tross for at sangene gikk i all slags tonearter, og man måtte synge både mørkt og lyst. Folk hang med så godt de kunne, følelsen dette ga dem var viktigere enn den spesifikke lyden fra deres egen stemme.

Å overvinne stemmeskam

Sangutdanning bør inneholde refleksjon over egen identitet, sosial plassering, kulturelle konvensjoner og mulighetene for tilpasning til eller opprør mot tatt-for-gitte standarder og normer for vakker, stilig og «riktig» sang. Utdanningsinstitusjonene har et ansvar for å innlemme kulturelle aspekter ved vokale uttrykk som en del av pensum (Schei 2011, s. 99).

Schei snakker her om profesjonell sangutdanning, men jeg mener at dette også er noe førskolelærerutdanningene må ta innover seg. Snakkes det om temaer som stemmeskam i musikkundervisningen i det hele tatt? Er man klar nok over hvor begrensende et hemmet stemmeuttrykk er for all annen musisering? Har man dyp nok forståelse for at all annen lært kunnskap om musikk til sjuende og sist vil kunne strande på skammen over egen stemme?

Det er nettopp tiden vi bruker på å reflektere over det Schei nevner i det uthevede sitatet, som hjelper voksne mennesker på mine kurs til å overvinne sin stemmeskam nok til at de tør slippe seg løs med sang og musikk i barnehagen. Tid til refleksjon, til samtale. Hva betyr musikken egentlig for deg? Hva er dine tidlige minner av at noen sang for deg? Hvilke følelser husker du fra da mor eller far sang på sengekanten for deg da du var barn? Ofte kommer det flere tårer fra deltakerne når historier om søsken, foreldre og besteforeldre, både varme, gode og vanskelige barndomsminner strømmer fram. Men ikke minst oppstår en lettelse over å kjenne at musikken lever i meg, musikken betyr noe for meg, den vekker følelser i meg, og dette er noe jeg vil ha i livet mitt! Og jeg kan jo mange sanger allerede, de har bare sittet fast inne i meg sammen med stemmeskammen min.

Her utfordrer jeg utdanningssektoren: skal musikkundervisning i førskolelærerutdanningen ha noen hensikt, må man først og fremst starte her; med stemmeskammen de aller fleste gjemmer på et hemmelig og forbudt sted dypt inn i seg selv. Det hjelper ikke å lære side opp og side ned om barns musikalske utvikling eller om musikkens grunnelementer dersom stemmeskammen sitter fast inne i en. Når jeg jobber med musikk i språkopplæringen, er det først og fremst de voksne jeg må ta meg av, og det jeg da må gjøre, er å gi de tilbake gleden over å synge. Det er først når de voksne kjenner hvordan musikken *øker livskvaliteten*, at de tar den aktivt i bruk sammen med barna. Det hjelper ikke samme hvor mye musikkteori jeg lærer de. Det er holdningen til hva musikk er, som er nøkkelen.

For å illustrere vil jeg sitere en av mine kursdeltakere som svarte følgende på mitt «lurespørsmål» om hva de trodde de måtte kunne for å drive med musikk i barnehagen: «Det handler ikke om hva man kan eller ikke kan, men om hva slags holdning man har». Og det har jeg siden sitert på alle mine påfølgende kurs. Med den rette holdningen, forstår man at musikk er glede, entusiasme og engasjement – slett ikke prestasjonsangst. Og ut fra glede, entusiasme og engasjement kommer også motivasjon, og motivasjon fører som kjent til effektiv innlæring. Men skal musikken tjene som motivasjonsfaktor, må vi voksne være frigjort fra stemmeskammen. Bare da blir musikken det effektive innlæringsverktøyet jeg i neste kapittel vil komme nærmere inn på.

Musikk og innlæring

«The most significant learning occurs when the emotions are engaged»

(Eric Jensen, grunnleggeren av Brain-Based Teaching, i Campbell og Doman 2011, s. 82).

Hvorfor lærer vi oss alfabetet raskere når det er en rytme på den lange bokstavrekka? Hvorfor husker vi en sangtekst vi hadde glemt straks vi hører melodien på den? Hvorfor kan små barn synge en hel setning, men ikke sette sammen mer enn to ord til vanlig? Dette skal jeg forsøke å forklare i dette kapitlet. Jeg vil vise til både nevromedisinsk forskning og psykologi.

Motivasjonsfaktoren

Motivasjon er som alle vet, en avgjørende faktor når vi skal lære oss ting. Det er bare å tenke på hvor mye lettere det er å lære noe av en engasjert lærer enn av en som bare står med ryggen til klasserommet oppe ved tavla og skribler i vei. For å få optimal innlæring, må motivasjonssenteret i hjernen aktiveres. Medisinsk anatomisk består hjernen av storehjernen, mellomhjernen, lillehjernen og hjernestammen. Motivasjonssystemet involverer flere deler av hjernen:

- Oppmerksomhet (som sitter i hjernestammen)
- Engasjement/følelser (de limbiske strukturene i mellomhjernen og storehjernen)
- Overordnet planlegging og vilje/styring (hjernebarken i storehjernen)

Det er kun hos eldre barn at motivasjon krever overordnet planlegging og styring. Hos små barn som denne oppgaven handler om, er det oppmerksomhet og følelsesmessig engasjement som skaper motivasjon (Eir og Gregersen 2002). Dette kjenner jeg godt til selv ettersom jeg siden 1997 har produsert forestillinger og konserter for ett–treåringer; alt handler om at du må skape noe de blir følelsesmessig engasjert i; da kan de sitte musestille og oppmerksomme i tretti strake minutter på en rolig og stille forestilling bestående kun av bevegelser og musikk og ingen dialog. Etterpå husker de alt i detalj. Healy (1999) sier at effektiviteten i barnets innlæring avhenger av i hvor høy grad barnet er personlig og aktivt engasjert. Videre påpeker hun at bevegelser, farger, musikk og andre uttrykksformer er en måte å komme dit på (ibid., s. 40–41, s. 61 og s. 173–175).

Oppmerksomhetsrefleksen

Oppmerksomheten sitter i hjernestammen, dvs. at den er en del av våre mest primitive reflekser. Vi må altså først og fremst fange og deretter beholde noens oppmerksomhet når vi vil lære de noe. Det er enkelt å være enig med Healy når hun sier at bl.a. bevegelser og musikk er en enkel måte å engasjere barnet på. Som jeg ofte sier på mine kurs: vær aldri redd for kaos, og start aldri en sang eller regle med å forklare hva som skal skje eller med å hysje på barna; bare start! Barnas oppmerksomhet har du i samme øyeblikk som ansiktsuttrykket ditt forbereder seg på å synge første tone, på å uttrykke første ord i regla eller på å gjøre første bevegelse. Musikken gjør alt for deg!

Når vi har fanget barnets oppmerksomhet, kommer den andre delen av motivasjonssystemet vårt; de limbiske strukturene. Her sitter en svært viktig faktor for innlæring som man ikke må overse, nemlig følelser og engasjement. Det er kanskje ord som engasjement vi egentlig forbinder med ordet motivasjon, men husker alle lærere samtidig på at det også ligger følelser knyttet til det å være motivert?

De limbiske strukturer

De limbiske strukturene er et system i hjernen som behandler minner, hukommelse og følelser. I dag regner man at de limbiske strukturene bl.a. omfatter følgende deler av hjernen vår:

1. Vår følelsesmessige hukommelse *amygdala*
2. Koordinatoren for følelsesutbrudd *hypothalamus*
3. Arkivaren *hippocampus*.

Disse tre er plassert i hhv. storehjernen og mellomhjernen. *Amygdala* er ansvarlig for å bestemme hvilke minner som lagres, og hvor minnene er lagret i hjernen. Man tror at denne bestemmelsen baseres på hvor stor følelsesmessig reaksjon en hendelse starter.

Forbindelsen mellom *amygdala* og *nucleus basalis* (som er knyttet til motivasjon og oppmerksomhet) aktiverer EEG (økt våkenhet og oppmerksomhet). Læringseffekter på nevroner i hørselsbarken er avhengige både av spesifikk informasjon gjennom hørselsbanene og via *amygdala* og *nucleus basalis*. Det er nærliggende å anta at dette kan være noe av grunnlaget for motivasjonens betydning for læring – og for at man husker bedre når det lærte har en følelsesmessig farging (Brodal, s. 512).

Brodal sier her at vi husker bedre når vi er følelsesmessig engasjert i det vi lærer. *Amygdala* blir derfor ofte kalt «vår følelsesmessige hukommelse» (Eir og Gregersen 2002, s. 181). Det er altså lettere å lære noe når vi for eksempel har det koselig og fint sammen, enn om vi bare sitter på et grupperom og utfører metodiske øvelser. Å spille på lag med *amygdala* i en læringssituasjon er med andre ord svært viktig. *Hypothalamus* regnes for å være den delen av hjernen som er ansvarlig for å koordinere de emosjonelle reaksjonene våre og medvirker når vi uttrykker raseri, aggresjon, smerte og nytelse. *Hypothalamus* blir også påvirket av vår følelsesmessige tilstand gjennom informasjonen fra *amygdala* og andre nevrongrupper som er særlig aktive ved emosjoner. *Hippocampus* fungerer som et kartotek. Den bruker sensorisk input som kommer gjennom *thalamus* og følelser i *hypothalamus* for å skape korttidsminner. Korttidsminner kan siden lagres permanent som langtidsminner i hele hjernen og som *hippocampus* siden henter fram igjen ved behov. (Brodal 2007, Hannaford 1997, s. 54–56).

Å vite at disse tre delene er av stor betydning for at vi skal være motiverte, forteller oss at det ligger mye følelser i det å skulle lære. Det er som Brodal sier i sitatet overfor, at vi «husker bedre når det lærte har en følelsesmessig farging». Vi kan fastslå at for at vi skal lære noe – og ikke minst huske det – så må inputen engasjere oss personlig og følelsesmessig. Vi kan ikke bare motta og lagre informasjon som om vi har en USB-kabel rett inn i hodet. Healy påpeker at de barna som mottar mye kjærlighet, omsorg og klemmer, har en bedre forutsetning for innlæring. Hun sier at det gjelder å «holde det limbiske systemet i godt humør» (Healy 1999, s. 132).

Når vi synger, danser og beveger oss til musikk, opplever vi som jeg fortalte i kapittelet om musikkens opprinnelse og betydning, sosial tilhørighet og emosjonell tilknytning. Vi blir oppstemte, i godt humør og opplever en økt mestringsfølelse. Vi holder de limbiske strukturene i godt humør og øker dermed vår forutsetning for læring. Vi aktiverer *amygdala*, vår følelsesmessige hukommelse, og øker dermed motivasjonen og effektiviteten av læringen. Musikkaktiviteter vil dermed i seg selv bidra til effektiv innlæring, uten metodisk eller pedagogisk tilrettelegging på noen som helst måte utover det musikalske samværet.

«Språkøret»

Jeg har en mann med godt språkøre. En felles venninne fra Sarajevo som har bodd i Norge i mange flere år enn min mann, klagde da vi var sammen en kveld: «Hvorfor snakker du så mye bedre norsk enn meg, tonefallet ditt er jo helt riktig! Jeg blir ikke kvitt min aksent, samme hvor mye jeg prøver. Du har mye bedre språkøre enn meg!» Dette har vi alle hørt.

Noen av oss vet at vi har godt språkøre, andre mener de ikke har det. Som musiker får man ofte høre at man har talent for språk nettopp fordi man er så musikalsk. Instinktivt forstår vi at musikk har noe med tonefallet i språket å gjøre. Man kan pugge så mye grammatikk man bare vil, men har man ikke tonefallet på plass, hjelper det lite i hverdagen.

Rett ved hjernens hørselscenter (*primary auditory cortex*) sitter *Heschls gyrus*. Dette er et område som bl.a. behandler lyden av både språk og musikk (Marques m. fl. 2007). Flere forskere har i de siste årene pekt på at venstre *Heschls gyrus* er påtakelig større hos musikere (også amatørmusikere) enn hos de som ikke driver med musikk i det hele tatt (Schön m.fl. 2004, Patrick C.M. Wong m.fl. 2008). Når vi legger til at det ikke er selve *lyden* som blir oppfattet av *Heschls gyrus* men *prosodien* i lyden som blir behandlet, dvs. tonefallet og språkmelodien, blir det lett å forstå hvorfor dette området har blitt utpekt som avgjørende når vi skal lære oss et fremmedspråk (Patrick C.M. Wong m.fl. 2008). De som driver aktivt med musikk har altså lettere for å lære seg et fremmedspråk fordi området i hjernen som hjelper oss til å lytte etter og oppfatte tonale nyanser i det fremmede språket, er større pga. musikktraining. Med andre ord vil det være lettere å lære seg et fremmedspråk dersom vi bruker musikken aktivt. *Heschls gyrus* er vårt «språkøre», og musikken utvider dette området.

Musikk trigger hukommelsen

Min lille niese var knapt fire år da hun kunne hele alfabetet. Storebror på seks hadde lært ei utrolig kul alfabetregle på skolen, og den ble straks plukket opp av lillesøster. «A, B, C, D, E, F, G – come on! – H, I, J...» med tilhørende *cheerleader* hopp og sprett. Som sagt, utrolig kul. Et år senere hadde hun lært seg alle bokstavene også og spurte sin mor hvordan bokstaven «come on» var. Et herlig eksempel på hvordan musikken på et underlig vis får oss til å lære lyder og ord, nødvendige alfabet, gangetabeller eller handlelapper til butikken. Vi har alle helt sikkert opplevd dette opptil flere ganger i livet.

Clearly, music – particularly music with lyrics or rhythmic speech – provides a kind of a «hook» for the brain's memory centers that allows us to retain information. Rhythmic songs and chants have long been useful in helping young children learn the alphabet. Songs clings to our brains in less helpful ways too. We have all suffered from ear-worms. Brain imaging shows that this phenomenon may occur because after a song ends, the brain continues exactly the same activity it was involved in while the song was playing (Campbell og Doman 2011, s. 82).

I storehjernen har vi et område som heter *rostromedial prefrontal cortex* i hjernebarken. Det er denne delen som aktivt kartlegger musikken for oss. Petr Janata, professor ved Dartmouths Center for Cognitive Neuroscience, har forsket på sammenhengen mellom hukommelse og musikk (Janata m. fl. 2002). Han kom fram til at mens forsøkspersoner lyttet til musikk, var *rostromedial prefrontal cortex* det eneste feltet i hjernen som hos alle var aktivt i prosessen med å motta, behandle og kartlegge musikken. Nevronene i hjernen lager rett og slett små kart over musikken vi hører, og disse mønstrene er bittelitt ulike hver gang vi hører den samme musikken. Dette mener Janata er grunnen til at vi én gang kan oppleve og nyte selve musikken, mens vi neste gang kan huske hvor vi var da vi hørte sangen første gang, festen vi var på, smile ved tanken på dansen musikken fikk oss med på eller sukke fornøyd over maten vi husker at vi spiste. Det er nemlig slik at *rostromedial prefrontal cortex* også er aktiv når vi henter minner og tanker opp fra hukommelsen, både fra korttidsminnet og langtidsmminnet. Det er altså i dette området musikk og hukommelse møtes. Janata forklarer på denne måten hvorfor musikk og hukommelse går hånd i hånd, og hvorfor det er så lett å lære seg alfabetet når det er en rytme eller melodi til det. Musikken trigger rett og slett hukommelsen.

Musikk bedrer hjernens språkbehandling

Ifølge nevroviter Dr. Sylvain Moreno som forsker mye på hvordan musikk og språkinnlæring henger sammen, kan musikk endre hjernen vår både på det funksjonelle og strukturelle nivået. Han sier at musikken på denne måten påvirker flere områder i hjernen, men at det er ett område som utpeker seg særskilt, nemlig språk. «Music and language seem to share special features that allow music to improve and shape language processing», sier Moreno (2010, s. 1) og viser til flere studier som bekrefter dette. Peynircioglu, Durgunoglu og Uney-Kusefoglu (2002 i Sylvain 2010) har jobbet med førskolebarn og kommet fram til at de barna som drev med musikkaktiviteter, hadde en større evne til å produsere ulike typer språklyd. Musikken bidro også til at hjernen ble flinkere til å motta og behandle talt ord; evnen til å skille mellom lyder i hurtig endring slik som når vi snakker, ble tydelig forbedret. Også Gromko (2005 i Moreno 2010) gjorde en studie hvor en forsøksgruppe med førskolebarn hadde musikkaktiviteter en gang i uka i fire måneder. Sammenliknet med kontrollgruppen økte barnas fonetiske bevissthet og våkenhet markant. Musikken former med andre ord hjernen vår til å bedre kunne ta i mot og behandle språklyder.

Alfabølger

Musikk har også betydning for den generelle aktiviteten i hjernen. Den bulgarske forskeren, psykologen og legen Georgi Lozanov, kom allerede på 70-tallet fram til at vi lærer best når hjernens aktivitet er på alfabølgenivå (8–12 Hz). Dette er en tilstand av avspent konsentrasjon. Den vanligste hjernebølgeaktiviteten hos voksne er de raske betabølgene (16–24 Hz), en våken og oppmerksom tilstand. Alfabølgene kommer når vi for eksempel fordypet oss fullstendig i en bok eller film og «glemmer» verden rundt oss. (Dhority 1991). Lozanov studerte *hypermnnesia* som for eksempel fotografisk hukommelse, og hans teorier og konklusjoner ble omsatt til et læresystem kalt «suggestologi» (Lozanov 1978). Opplegget brukes i dag særlig i forbindelse med språkopplæring. Georgi Lozanov konklusjoner er at læringen blir forsterket når spenninger, stress og forutintatthet er fjernet. Han sier at virkelig *power-learning* må engasjere både den analytiske og den emosjonelle hjernen. Samtidig må vi lære med begge sinnstilstander: den bevisste og den ubevisste. Fordi musikk skaper følelsesmessig engasjement og *memorability*, er den i følge Lozanov et verdifullt og ofte oversett pedagogisk verktøy. Det kan påvirke tempoet, humøret og energinivået i læringsprosessen.

Dette er kanskje en av grunnene til at vi husker ord lettere når vi har lært de i en sang enn når vi skal lære dem på konvensjonelt vis. Hjernen er på grunn av den avspente og lekende situasjonen innstilt på den optimale innlæringsfrekvensen; alfabølger. Vi har «glemte» at vi egentlig holder på å lære oss noe, og har det bare gøy med musikken, rytmen og bevegelsene. I tillegg lærer vi med både bevisstheten og underbevisstheten, ordene kommer inn av seg selv sammen med den rette rytmen. Musikk hjelper i tillegg språklyder til å forbli i minnet, og den fungerer også som en nøkkel til å åpne det auditive minnelageret vårt – vi kan huske ord fra en gammel sang hvis noen nynner melodien – men ikke huske ordene alene uten melodien (Blythe 2011, s. 47).

Flow

En annen side av noenlunde samme sak som alfabølger, er den kjente tilstanden av *flow* introdusert av den amerikansk-ungarske psykologiprofessoren Csikszentmihályi på 70-tallet. Dette er en indre tilstand hvor personen er fullstendig oppslukt og har en følelse av energisk fokus. Man glemmer seg selv og de dagligdagse bekymringene. *Flow* oppstår når motivasjonen hos barnet er optimal, dvs. når stoffet verken er for lett eller for vanskelig. Det kan derfor på mange måter sammenliknes med tilstanden av alfabølger. I *flow* er

oppmerksomheten avslappet og likevel fokusert. *Flow* gir en opplevelse av stor glede og av at tiden flyr av sted mens man er i gang med aktiviteten. Det er en svært gunstig tilstand for innlæring nettopp på grunn av de positive følelsene (de limbiske strukturene er i godt humør), og fordi man glemmer seg selv og sine egne begrensninger. *Flow* er et godt eksempel på hvordan emosjonene leder oss til effektiv innsats (Goleman 1997, DeNora 2000).

Howard Gardner sier at det å oppnå en *flow*-tilstand i seg selv er sterkt motiverende for barn. «Håpet er at barna ved å oppleve *flow* i forbindelse med innlæring, skal bli modige nok til å gi seg i kast med utfordringer på nye områder» (Gardner i Goleman 1997, s. 110). Å beskjeftige seg med musikk gir enkel tilgang til å oppleve *flow*, både for barn og voksne. Man glemmer tid og sted og har full konsentrasjon på det som skjer. Ikke bare lærer man mye fortere på grunn av motivasjonen og konsentrasjonen tilstanden av *flow* gir, men vi gir også iflg. Gardner barna mot til å bevege seg inn på nye områder. I barnehagen kan dette for eksempel være å ta sosial kontakt med andre barn.

Begge hjernehalvdeler aktiveres

Vi lærer bedre om vi bruker begge hjernehalvdeler. Norman Weinberger fra University of California, viser til en studie av E. Altenmüller m.fl. fra Institut für Musikphysiologie und Musiker-Medizin i Hannover (Weinberger 1997). De ønsket å sammenlikne effekten av innlæring ut fra *deklarativ* hukommelse (noen ganger kalt eksplisitt/bevisst – handler om fakta og «det man vet») og *prosedural* hukommelse (noen ganger kalt implisitt/ubevisst – vaner og lærte ferdigheter som for eksempel å sykle). To grupper 14-åringer uten kunnskap om musikk skulle lære hva musikkbegrepet *en periode* var. Den deklorative gruppa lærte på tradisjonelt passivt-lyttende vis mens læreren forklarte. Den prosedurale gruppa benyttet aktive metoder som å synge, klappe og bevege seg. Forsøket viste at den aktive gruppa ikke bare brukte en mye større del av hjernen sin i innlæringsprosessen, men de husket også kunnskapen mye bedre et år etter forsøket. På samme måte viser også Moreno (2007) at språktrening gjennom musikk gir bedre uttelling enn språktrening gjennom tradisjonell innlæring der den voksnes prating og forklaring står sentralt. Når vi lærer noe på konvensjonelt vis (passivt-lyttende), for eksempel et språk, bruker vi nemlig i størst grad den logiske venstre hjernehalvdelen. Det er bl.a. her evnen til å skrive, snakke og forstå språk sitter. I høyre hjernehalvdel sitter bl.a. forståelsen av språkmelodi, rytme og rim, musikkopplevelse, og indre billedannelse. Ved å synge tas dermed også høyre hjernehalvdel i bruk, og en større del av hjernen er mottaker. Vi sikrer oss, slik Altenmüller og Moreno

viser, at lærdommen sendes på så mange «kanaler» som mulig. Vi voksne bruker i stor grad den logiske, altså venstre hjernehalvdel, når vi skal lære. Det er fort gjort å tenke på denne måten også når vi skal lære bort noe til andre. Et lite barn opplever og erkjenner derimot verden mye mer holistisk og bruker høyre hjernehalvdel mest. Via høyre hjernehalvdel oppfatter barnet tekst, handling og melodi som en helhet. Musikken, som først og fremst henvender seg til barnets høyre hjernehalvdel med rytmer, språkmelodi og indre bildedannelse, er dermed en svært god og naturlig måte å lære på for små barn. Dette forklarer også hvorfor små barn kan synge hele setninger lenge før de klarer å sette sammen mer enn to ord i en samtalesituasjon. Først på et senere tidspunkt er barnet i stand til å tenke abstrakt og analytisk. Ikke før barnet er ca sju år, er hjernebjelken så godt utviklet at barnet kan sanse og oppfatte med høyre og venstre hjernehalvdel samtidig. (Eir og Gregersen 2002, s. 183–189). Musikken er dermed inngangsporten til å aktivisere en så stor del av hjernen som mulig.

Positiv psykologi

Positiv psykologi er en retning innen psykologien som bygger på tanken om at positive subjektive opplevelser og positive individuelle egenskaper forebygger sykdom (Seligman og Csikszentmihályi 2000 i Ruud 2010, s. 88).

The field of positive psychology at the subjective level is about valued subjective experiences: wellbeing, contentment, and satisfaction (in the past); hope and optimism (for the future); and flow and happiness (in the present). At the individual level, it is about positive individual traits: the capacity for love and vocation, courage, interpersonal skill, aesthetic sensibility, perseverance, forgiveness, originality, future mindedness, spirituality, high talent, and wisdom. At the group level, it is about the civic virtues and the institutions that move individuals towards better citizenship: responsibility, nurturance, altruism, civility, moderation, tolerance, and work ethic (loc. cit.).

Ruud sier at musikkaktiviteter hører hjemme i dette psykologifeltet. «There are countless examples from everyday musicking of how people reach a state of flow, experience meaning, hope, and happiness from being involved in music» (ibid., s. 89). Enkelt sagt er det det som vi til vanlig kaller musikkglede Ruud her viser til, den jeg erfarer på jobb hver eneste dag, både hos meg selv og mine små og store medmusikanter. Uansett hvor trøtt og lei jeg selv kan være før jeg setter i gang med dagens musikk-samling, så får jeg en bølge av energi og gode følelser skylt over meg i det vi er i gang med musikken. På samme måte kan barn og voksne både

være sure, grinete, utålmodige, bråkete, urolige eller ukonsentrerte før vi starter. I det samme vi setter i gang, er det som om vi alle blir koblet på et usynlig fellesnett hvor det er fri flyt av positiv energi.

Noe av det som er mest spennende med positiv psykologi, er teoriene og forskningen rundt hvorfor mennesket har behøvd positive følelser for å overleve. Det er lett å forstå hvordan sinne, frykt og avsky har hjulpet oss med å overleve siden tidenes morgen. Men hvorfor de positive følelsene? Fredrickson mener det er fordi de positive følelsene utvider og bygger opp nye kognitive og adferdsmessige mønstre hos oss. Dermed har de vært viktige for menneskets vekst og utvikling (Fredrickson, PEBLab). Ruud viser hvordan musikken utløser alle Fredricksons tre eksempler på positive følelser: «joy», «interest» og «contentment» (Fredrickson i Ruud 2010, s. 92–93). Alle disse følelsene utvider et menneskes «tankehandling»-repertoar, mens utrygghet, frykt og angst gjør at vi handler mer på instinkt, vi beskytter oss og stiller oss ikke åpne for det som skjer. Det er lett å forstå at vi lærer mer når vi er åpne, trygge og glade, enn når vi føler oss utrygge. Retningen innen positiv psykologi og positive følelser, har derfor en viktig plass i bruken av musikk i enhver innlæringsammenheng. Den forklarer hvorfor gleden er så viktig; ikke bare som en adspredelse, men som et verktøy til å lære.

Kort sagt

Musikk øker innlæringskapasiteten vår på mange ulike vis. Den aktiverer de limbiske strukturene som på sin side både bidrar til økt hukommelseskapasitet og øker motivasjonen vår for å lære. Vi har sett at hjernen faktisk har sitt eget «språkkøre», og at denne delen (den venstre *Heschls gyrus*) er større hos de som driver med musikk. Bak panna finner vi også området hvor musikken og hukommelsen møtes; i *rostromedial prefrontal cortex*. Her trigger musikken hukommelsesapparatet vårt. Musikk former hjernen slik at den enda bedre kan behandle språklig lyd, den framkaller den mest gunstige hjerneaktiviteten for innlæring – alfabølger – som gjør oss avspente og konsentrerte. Den setter oss i en tilstand av *flow* som er svært gunstig for innlæring, og den aktiverer begge hjernehalvdeler – spesielt høyre som hos små barn er den dominerende. I tillegg utløser musikk alt det positiv psykologi sier er bra for innlæringskapasiteten vår; vi blir trygge, glade og åpne og benytter oss av evolusjonens triks for utvikling: positive følelser. Alt dette gjør musikken helt av seg selv, uten at det er laget et spesifikt metodisk opplegg rundt innlæringstemaet. Vi kan bruke musikken uten å fundere voldsomt på hva, hvordan, om vi mestrer den, om vi kan en sang om temaet, om vi må bruke

rytmeinstrumenter eller om vi synger fint nok. Det eneste man må ha skrevet seg bak øret, er hva musikken opprinnelig er for oss: emosjonell tilknytning og velvære. Vanskeligere er det ikke.

Vi skal nå begynne å smalne inn temaet for å nærme oss hva musikk gjør spesifikt for *språkinnlæring*. I denne sammenhengen er det snakk om det å lære seg et andrespråk, dvs. et fremmedspråk for små barn. Barnehagealderen er den aller beste tiden å lære et nytt språk på siden alle barn lærer seg språk i denne perioden. Det er derfor viktig at norskopplæringen av minoritetsbarn i førskolealder er effektiv og god. Før vi ser nærmere på hvordan musikken hjelper et barn til å lære seg det nye språket, må vi først vite noe om hva forskningen sier om små barns språktilegnelse, både på generell basis og momenter knyttet spesielt til andrespråk.

Språk

Språktilegnelsen

Både Levitin (2007) og Husby og Kibsgaard (2009) viser til Noam Chomsky som allerede i 1956 sa at vi er født med en spesiell evne til å lære språk som er spesifikk for menneskearten. Den første delen av barndommen, fra fosterstadiet til vi er fem år, regnes som en viktig og sensitiv periode for språkinnlæring. I løpet av det første leveåret, etableres det en grammatikk hos barnet som samsvarer med grammatikken i det språket det har vokst opp med. Derfor har en ettåring et etablert språk selv om hun selv enda ikke *produserer* et veldig forståelig språk. Allerede når vi er fem–seks år, starter hjernen å beskjære de kompliserte nevrologiske kretsene slik at det kun er de viktigste og mest brukte som beholdes. Det er altså i løpet av de fem første årene at vi får størst hjelp av vår biologisk nedarvede språkevne til å bygge opp en språklig grammatikk i hodet (Levitin 2007, s.109). Dette understreker nok en gang viktigheten av tidlig start og barnehagens rolle i norskopplæringen av minoritetsbarn.

Basisspråk og utbyggingsspråk

Det språket vi lærer i barnehagealder, kalles *basisspråket*. Det er knyttet til her-og-nå-situasjoner, slike som barnehagehverdagen er fulle av. «Nå skal vi lese i boka», «jeg må tisse», «nå skal vi spise, og etterpå skal vi gå ut. Regner det? Da må vi ha på støvler». Det er lett å forholde seg til basisspråket for en språklærling siden det ikke er abstrakt; det handler om ting vi kan se og forholde oss til, som er her og nå sammen med oss. Språket vi begynner å ta i bruk i skolealder, kalles *utbyggingsspråket*. Da skal vi mestre det å lære om andre ting via språket, mer enn å bare lære språkbegreper i vanlige dagligdagse situasjoner. (Kibsgaard og Husby 2009, s. 44–45). Tidlig i livet har man mye mindre å lære før man oppnår aldersadekvat kompetanse. Det sier seg selv at det er mye lettere å komme på samme språklige nivå som en fireåring enn en tolvåring. Som liten vil man også lære seg andrespråket under forhold som likner mest på måten man lærte seg morsmålet på – via basisspråket. Tiden i barnehagen er derfor svært viktig for resten av livet for minoritetsbarna; for hvor mye de kan henge med på skolen, hva slags skolegang de vil få, hvordan de klarer seg sosialt, og siden; hva slags voksenliv de vil få sjansen til å skape seg. Språket er inngangsnøkkelen til alt. Barna må få sjansen til å tilegne seg basisspråket før de starter på skolen. Gjør de ikke det, vil de måtte utvikle både basisspråket og utbyggingsspråket

samtidig, og dermed er det lett å falle av i majoritetsbarnas undervisningsprogresjon. Nyere forskning understreker den viktige rollen uformell samhandling spiller for utviklingen av språklige ferdigheter og peker nettopp på barnehagens viktige rolle som språklæringsarena (Kibsgaard og Husby 2009, s. 15). De som jobber i barnehager med minoritetsbarn, har derfor en uvurderlig rolle i pregingen av hva slags samfunn vi skal ha og hvordan livene til «nye» nordmenn vil bli.

Ytre forutsetninger for språktilegnelse i barnehagen

Den oppmerksomme lytteren vs støy

Det kan være naturlig å spørre seg hva det er som kjennetegner en god språklærling. Er det det utadvendte barnet? Det ressurssterke? Barnet med utadvendte foreldre? Wong Fillmores forskningsresultater (i Kibsgaard og Husby 2009, s. 59) viser at det er den *oppmerksomme lytteren* som skiller seg ut. Verken det å være sosial, pratsom eller skoleflink, utpekte seg på samme måte. Det eneste som den vellykkede gruppen hadde til felles, var nettopp at de var mer observante og oppmerksomme lyttere enn den svake gruppen. Det høres helt naturlig ut om man selv tenker på sine egne behov for å lytte nøyaktig og oppmerksomt når vi skal lære oss et nytt språk. Vi må med andre ord legge til rette for gode lyttesituasjoner. Hva er utfordringene i barnehagen på dette punktet?

- Støynivå generelt
- Lager lekene vi har unødvendig støy?
- Finnes det mange andre lydkilder som CD-spiller/radio som brukes ubevisst?
- Legger vi til rette for direkte en-til-en-kommunikasjon?
- Legger vi til rette for god og tydelig kommunikasjon til hele gruppa?

Forutsigbarhet og trygghet

For minoritetsbarnet som kommer til barnehagen, framstår verden som uforståelig og ukjent. Det kan være vondt og forvirrende å ikke forstå noe av det som foregår rundt seg. For å gjøre barnet trygt nok til at det kan komme inn i sosiale samspill og etter hvert plukke opp deler av språket, er forutsigbarhet og trygghet viktige nøkkelord. Etablering av klare rutiner er et av de viktigste hjelpemidlene i starten på andrespråkstilegnelsen. Også det fysiske miljøet er av stor betydning for språklærlingen. Man må sørge for å skape trygghet ved hjelp av måten rommet er bygget opp på (Tabors 1997, s. 96–103 og s. 115). Tabors har observert at nye og utrygge minoritetsspråklige barn, ofte trekker mot konkrete leker slik som Lego, puslespill, klosser,

leire etc. Man må sørge for å skape slike «*safe havens*» som hun kaller det, trygge havner der barnet kan leke uten å måtte be om hjelp eller være avhengig av sosialt samspill med de andre barna. «These areas, which I think of as safe havens, can provide the children with a base of operations from which they can move into the rest of the classroom when they are ready» (Tabors 1997, s. 97). Da min fem år gamle sønn fremdeles var ny og ukjent i sin barnehage i Sør-Afrika, måtte han hver morgen i flere uker bygge med de samme treklossene før det var samlingsstund. Han måtte til enhver tid vite akkurat hva som skulle skje, slik at han skapte en opplevelse av sammenheng i en ellers ny og uforståelig hverdag. Han var heldig og gikk i en barnehage som verdsatte dagsrytme og forutsigbarhet; det var samling hver morgen kl. 09.00, og den varte til kl. 09.30. De samme sangene og reglene ble gjentatt og gjentatt, uke etter uke. Etter samlingen var det hver dag en fruktbit til alle før de gikk i gang med dagens fastsatte aktivitet. Da skulle alle sitte på plassene sine og jobbe med sitt maleri, sin lille vev eller annet håndarbeid. Etter dette var det tid til frilek for de som ønsket det, men man kunne også velge å bli sittende og jobbe mer sammen med en voksen som også alltid ble sittende i ro ved arbeidsbordet. Kl. 11.00 var det matpakketid med samme rutiner for håndvask og med samme sang. På denne måten ble det fortere trygt for min lille norskspråklige sønn å komme inn i et miljø på den andre siden av kloden hvor de kun snakket engelsk og isiXhosa, og hvor klimaet og kleskoden og menneskene var så forskjellige fra hjemme. Til og med det han hadde med i matpakken sin var fremmed. Å være trygg på hva som skulle skje i løpet av dagen, å ikke bli overlatt til seg selv i frilekens vakuum, var for han helt avgjørende.

Musikk kan hjelpe nye minoritetsbarn å oppnå en følelse av orden. Csíkszentmihályi (1991) sier at musikk skaper ro og orden i sinnene våre gjennom sin auditivt organiserte informasjon. Den forhindrer kjedsomhet og angst. Den står også for gjentakelse av melodier, tekster og bevegelser og bidrar på denne måten til forutsigbarhet og trygghetsfølelse for de minoritetsspråklige barna.

Språklærlingens sosiale liv

Tabors' doble dilemma

For å lære et nytt språk må barnet bli sosialt akseptert av de som snakker målspråket, men for å bli sosialt akseptert, må man ha en viss basiskunnskap i dette nye språket. Dette kaller Tabors for språklærlingens doble dilemma (*double bind*).

In other words, in any language-learning situation in natural circumstances, communicative competence and social competence are inextricably interrelated; the double bind is that each is necessary for the development of the other (Tabors 1997, s. 34).

Å etablere kontakt og lek med majoritetsbarna slik at man raskere lærer seg målspråket, er en av de store utfordringene for språklæringer. Ofte blir de holdt utenfor leken, eller de blir behandlet som svært små barn av jevngamle majoritetsspråklige. Dette beskriver både Tabors (1997, s. 46–47) og Kibsgaard og Husby (2009, s. 147), og det har jeg selv observert i feltarbeidet. Tendensen er at små jenter er tause og blir brukt som baby i mor og barnleker, mens små gutter blir svært destruktive og bråkete i sin adferd og støter dermed de andre barna fra seg i ytterligere grad. For å løse det doble dilemmaet der barnets sosiale innpass i gruppa og språkopplæringen er gjensidig avhengig av hverandre, må vi voksne skape situasjoner hvor dette kan skje. Vi skal se at musikksamlingen er en enkel og virkningsfull måte å skape en bedre sosial setting for gruppa sosialt sett; trygge rammer gjør at alle vet hva de skal gjøre, og positiv sosial oppførsel knytter nye bånd. Bråkete små gutter bruker energien sin på oppmerksomhet, sang og dans, og tause små jenter synger med av full hals. Slik bidrar vi til å løse det doble dilemmaet mange språklæringer blir sittende fast i.

Tause barn

Å lytte seg inn i et annet språk er en kjent strategi for mange (Golden 1994; Saville-Troike i Kibsgaard og Husby 2009). Noen barn bruker lang tid på å starte utprøvingen av frasene og ordene på målspråket. Min sønn som var fem år da vi flyttet til Sør-Afrika, var taus i åtte uker. Det er store forskjeller på om barna har tause perioder og hvor lange disse er. Førskolebarn kan være tause i flere måneder. Dette er normalt, men man må være åpen for at noen barn forholder seg tause uten å lære noe. Å bruke sangen aktivt er en måte å få tause barn til å likevel øve seg motorisk på det nye språket. Min sønn sang for eksempel sanger på engelsk og isiXhosa mange uker før han begynte å snakke i barnehagen. Slik får man både lyttet seg fram og øvd seg på språket uten at det gir noen forventning om kommunikasjon. Healy (1999, s. 140–141) peker bl.a. på at følgende oppmuntrer talefunksjonen:

- Leker som handler om å imitere tungebevegelser eller oppbyggingen av taleapparatet, og også å imitere ulike tonehøyder og tonestyrker
- Barneleker hvor man gjentar stavelser, som for eksempel enkle sanger hvor man gjentar de første ordene/setningen i starten av hvert vers.
- Leker med ord som rimer

Med andre ord: sang og musikk oppmuntrer talefunksjonen til de tause barna.

Morsmålet

Morsmål og andrespråksutvikling

Det hersker i dag ingen tvil om at en normal språkutvikling på eget morsmål, også fremmer språkutviklingen på norsk (Kibsgaard og Husby 2009, s. 20, s. 53 og s. 137). Det å fortsette å bygge opp begrepsapparatet og grammatikken på morsmålet, letter innlæringen av det nye språket. Når barnet kommer til barnehagen som ettåring, har det allerede kommet langt i sin språklige utvikling. Mange tenker ikke på dette da så små barn ofte er tausere enn eldre barn, men taushet eller liten språkproduksjon er ikke synonymt med at barnet ikke har utviklet språklig kompetanse. På dette stadiet handler språk mest om å fortolke språklige signaler. Barns språklige utvikling starter m.a.o. lenge før de er i stand til å selv ta språket aktivt i bruk produktivt, jf. Chomsky og Levitin i kapittelet om språktilegnelse. Det er lett å overse de yngste barnas behov for morsmålslærere, men enkelte mener at det på stadiet mellom halvannet og tre år, eksisterer en spesielt sensitiv periode for språklæring. Forskning på adoptivbarn i flere land peker mot at barn som blir adoptert i alderen halvannet og tre år, har en dårligere språkutvikling på målspråket når de blir eldre, enn barn som kommer før de er fylt halvannet år. Etter fylte halvannet år har de fleste barn allerede begynt å bruke ord og etter hvert også setninger aktivt på morsmålet. Skal man derfor i alderen halvannet til tre år introdusere et andrespråk, må det bli gitt tilstrekkelig tilsvarende input på morsmålet. Hvis den språklige stimuleringen på morsmålet uteblir, for eksempel fordi det ikke er noen i barnehagen som snakker barnets morsmål, kan den språklige utviklingen på begge språk vise negative trekk på lengre sikt. Dette var tilfellet med adoptivbarna mellom halvannet til tre år i undersøkelsene. De kom til adoptivforeldre som ikke hadde kompetanse til å fortsette språktreningen på morsmålet. Barn som så vidt har begynt sin aktive språkutvikling (fra ca halvannet år), må med andre ord få fortsette denne sammen med en som kan morsmålet, samtidig som man også blir eksponert i uformelle situasjoner for andrespråket. Det er derfor viktig at småbarnsavdelingene prioriteres ved bruk av morsmålsassistanse (Kibsgaard og Husby 2009, s. 133–135). Ved treårsalderen er det vanlig å regne med at førstespråket er etablert. På dette tidspunktet fører den biologiske modningsprosessen til endringer i hjernens kapasitet og måten informasjon behandles på. Også barn som er i kontakt med to språk fra

tidlig alder av, begynner fra treårsalder å kunne skille mellom språkene og utvikle en begynnende bevissthet i veksling mellom dem (Kibsgaard og Husby 2009, s. 48 og s. 132). Vi ser her flere fordeler med å starte tidlig i barnehage samtidig som viktigheten av morsmålsassistanse for de minste understrekes. Om denne forskningen stemmer, bør minoritetsbarn ideelt sett eksponeres for norsk allerede før fylte halvannet år.

Morsmål og identitet

Morsmålet er også viktig som identitetsbærer, som et spor tilbake til hjemmet og til det som står barnet nærmest. Det har stor betydning for barnets selvbylde. Barnehagen og hjemmet kan for minoritetsbarn oppleves som to svært ulike situasjoner. Det er opp til de voksne å bøte på dette. Et minoritetsbarn kan oppleve det å bli fullstendig frarøvet morsmålet som svært traumatisk (Kibsgaard og Husby 2009, s. 31, s. 44–45 og s. 137). Ved å bruke sanger og regler eller små utdrag fra morsmålet i barnehagehverdagen kan man skape en større følelse av mening og sammenheng for minoritetsbarnet. Jeg opplever ofte selv i min jobb som musikkpedagog, gleden i et barns ansikt bare fordi vi i en regle om bikuben teller til fem på barnets språk. Det krever ikke enorm innsats for meg å lære meg å telle til fem på ulike språk, men jeg må ha kunnskap og erfaring som forteller meg hvor mye dette betyr for minoritetsbarnet. Forskjellene kan på denne måten tydeliggjøres slik at alle barna opplever det som berikende.

Kort sagt

Det er mange måter musikken hjelper språklærlingen inn i det nye språket på, og jeg har i dette kapitlet vektlagt hovedsaklig det sosiale aspektet. Dette er for å understreke at det å lære språk er en sosialt betinget sak, og musikken er den selvsagte port inn til sosiale relasjoner. Tenk bare på hva allsang gjør med en gruppe mennesker som ikke kjenner hverandre så godt. Den er derfor et viktig verktøy når det gjelder å skulle sosialisere enhver språklærling inn i kulturen til de majoritetsspråklige. I tillegg er musikken også et sosialt verktøy når det gjelder å gi språklærlingen et spor tilbake til hjemmet via morsmålet.

Jeg påstår at musikken er i særstilling når det gjelder å lære noen et språk – ikke bare på grunn av det musikken gjør med innlæringsprosessene våre eller hva den bidrar med i et barns sosiale liv; den er også velegnet fordi den er en snarvei inn i alle trekkene et språk består av. Det er så mye musikk i språket og språk i musikken at de to er uløselig knyttet sammen. Vi skal i neste kapittel se konkret på hvordan musikken hjelper selve språkinnlæringen.

Musikken i språket, språket i musikken

Å lure hjernen med sang

Språkforståelsen ligger i to ulike deler av hjernen. Ordforståelsen (Wernickes område) styrer forståelsen av ord vi hører. Broccas område styrer evnen til å uttale ord. Et lite barn kan dermed forstå språket og ha en god indre billedannelse uten å ha en utviklet taleevne (Eir og Gregersen 2002, s. 188–189). I tillegg er både venstre og høyre halvdel involvert i språkfunksjonen; venstre side tar seg av ordets betydning, bokstaver og setningsdannelse, mens høyre side tar seg av prosodien (språkmelodien). I venstre side vil ordet bil finnes som en betegnelse for et kjøretøy og en leke, mens i høyre hjernehalvdel vil det finnes opplevelser og følelser knyttet til biler. Når barnet hører et ord, etableres nerveforbindelser til Wernickes område i venstre halvdel og til assosiasjonsområdene i høyre halvdel. Hvis ordet skal uttales, kobles også forbindelser til Broccas område. Det er m.a.o. tette forbindelser mellom språkområdene og assosiasjonsområdene i hjernen. Imidlertid er det også slik at områdene for språk og områdene for musikk kan fungere helt uavhengige av hverandre i hjernen. Det betyr at sang og tale er to ulike ting, og dette er grunnen til at små barn kan synge hele setninger når de selv ikke klarer å sette sammen mer enn noen få ord (ibid.). Dermed ser vi at sang og regler er en ypperlig språktrening siden man hele tiden ligger et hode foran seg selv; man blir «lurt» av hjernen til å snakke med melodi og rytme, og dermed får man øvd seg motorisk på å uttale ord og sette sammen fraser og setninger.

Observasjon og utprøving

I følge Tabors (1997, s. 47–53) er det to prosesser som er viktige når barnehagebarn lærer et nytt språk:

1. Observasjon av venner og voksne som bruker målspråket
2. Utprøving, hvor barna øver seg og repeterer fraser som de hører, men som de ikke bruker i kommunikativ sammenheng.

Observasjonen det her er snakk om (Tabors bruker begrepet *spectating*, altså en slags aktiv tilskuer), skiller seg fra den mer passive lyttesituasjonen barnet befinner seg i når hun til daglig blir eksponert for språket. «What sets this spectating behavior apart from simple,

noninvolved listening behavior is the intensity with which it was carried out» (ibid., s. 48). Når barnet observerer, stirrer hun intenst på ansiktene til de som snakker samtidig som hun lytter oppmerksomt. Jeg har flere ganger opplevd å ha minoritetsspråklige stående 20 cm fra ansiktet mitt mens jeg synger eller snakker, hele tiden i intens observasjon.

Utprøvingen er en form for lydeksperimentering hvor barnet hermer etter bruddstykker eller hele setninger uten noe ønske om kommunikasjon. Tabors framhever små barns sensitivitet for lydene i et språk. «Just as babies must develop control over the sounds of their first language, young second-language learners must develop phonological control over their second language as well» (Tabors 1997, s. 50). Videre påpeker hun at den eneste aldersensitive faktoren ved å tilegne seg et andrespråk, er nettopp aksent. Jo yngre et barn er når det starter å lære seg andrespråket, jo større er sansynligheten for at vedkommende vil tilegne seg innfødt aksent. Eldre barn (og ungdommer) vil også kunne oppnå flytende språk, men de har mindre sansynlighet for å kunne oppnå samme innfødte aksent som små barn kan. Igjen ser vi viktigheten av tidlig start i andrespråksopplæringen.

Å synge sanger er å herme fraser som man hører. Barnet får gjennom sangen muligheten til å observere flere som bruker målspråket nøye, og hun kan deretter herme etter ved å etter hvert bli med på å synge. Det har ikke et direkte kommunikativt mål i seg selv (bortsett fra det sosiale), men barnet får prøvd ut lyder og fraser på målspråket. Dette er en av grunnene til at musikken er et genialt verktøy i språkinnlæringen.

Språktrekk og musikk

La oss se nærmere på hvilke deler av språket vi øver oss på gjennom sangen. Vi kan i følge Kibsgaard og Husby (2009, s. 91–114) dele et språk inn i følgende deler: fonologi, stavelser, assimilasjoner, prosodi, morfologi (ordlagning), frase og setning.

1. Fonologi

Norsk regnes vanligvis å ha ni vokaler, men som Kibsgaard og Husby påpeker, kan man også anse korte og lange vokaler som to forskjellige kategorier (ibid., s. 93). Dette betyr at vi i norsk har 18 vokaler, noe som er mye i forhold til de fleste andre språk. Gjennomsnittet er fem til sju vokaler. Konsonanttallet i norsk avhenger av dialekt. I min dialekt som er trøndersk, finner vi opp til 27, mens vestnorsk har 17. Mange minoritetsspråklige har problemer med små nyanser i vokaler og konsonanter på et nytt språk. Selv brukte jeg lang tid på å høre forskjellen på *ć* og *č* på min manns språk serbokroatisk. På samme måte bruker

mange minoritetsspråklige lang tid på å forstå at L i fjøl (slik vi sier det i Trondheim) ikke er en R.

Hvordan kan musikk hjelpe? Med sang og regler som innehar en korrekt språklig rytme, vil barnet automatisk øves opp til å høre og uttrykke de rette lydene uten at de selv trenger å produsere en meningsbærende setning.

2. Stavelser

En stavelse består som regel av en kjerne som oftest er en vokal. Foran vokalen står konsonantene som kommer i framlyd, bak følger de som står i utlyd: «bok», «stol» osv. Norsk har mange ord som har lange rekker av konsonanter etter hverandre i samme stavelse, for eksempel «verftsbrua» eller «skjelmskt». Norsk er på denne måten en utfordring for mange minoritetsspråklige; det kan være vanskelig tungegymnastikk å beherske det motoriske i stavelsene fulle av konsonanter. Dette tenker ikke vi nordmenn over til daglig, vi er jo vant til å mestre rekkene av konsonanter. På serbokroatisk finnes derimot ord uten vokaler med mange konsonanter etter hverandre som er vanskelige for oss nordmenn å uttale: «krv» (blod), «prst» (finger) og «srp» (ljå/sigd), alle ord med bare én stavelse. Ordene virker meningsløse uten vokalene. Det var først da jeg fikk høre at de anser R og L for å være vokaler siden det er lyder med stemme på, at jeg forsto mer. På samme måte fikk jeg problemer da jeg bodde i Sør-Afrika. Jeg fant det uvant med alle ord som startet med «nd», «nc» og «ng» osv, uten den norske uttalen som ville ha lagt trykk på begge konsonantene, altså «n-d» som to stavelser. På isiXhosa er dette bare én lyd. Ordet for «hvem», «ngobani», har følgelig bare tre stavelser (ngo-ba-ni), ikke fire som jeg som nordmann først ville ha det til (n-go-ba-ni).

Hvordan kan musikk hjelpe? I alle de nevnte tilfellene, har sangtekster hjulpet meg med sine naturlige forhåndsfastlagte fraseringer og trykk. Man danser seg gjennom vanskelige stavelser sammen med rytmen og melodien, og tunga får øvd seg. Det er mye lettere å lære seg riktig antall stavelser på alle lydene i ordet «vinduskarmen» når man synger *Soltrall* av Alf Prøysen, enn å sitte stille ved et bord og øve seg på det etter tur.

3. Assimilasjoner

Assimilasjon i språk betyr endring, sammensmelting og bortfall av lyd. Her er det enorme forskjeller fra dialekt til dialekt. Hvis jeg tar utgangspunkt i min egen dialekt, vil gode eksempler på assimilasjon være R og S i «vær så god», eller som i navnet «Karlsen» som mister både R og E og får en tykk S pluss en L som forbereder den tykke L'en. Dette

regelverket er komplisert og kan lett forvirre også oss norskspråklige voksne (slik som for min del, da min stedatter nektet for at etternavnet hennes ble skrevet «Karlsen» siden det i følge henne hadde verken R eller E i seg). Det er viktig å være aktive muntlige språklige forbilder for de små barna og ha et talespråk som er likt det språket man bruker til andre majoritetsbarn. Det forholder seg absolutt ikke slik at en uttale som ligger nært bokmål er lettere å forstå enn dialekter, men vokabular, uttrykksformer og tale tempo må selvsagt tilpasses etter samtalepartnerens kompetanse (Kibsgaard og Husby, 2009, s. 81 og s. 99).

Hvordan kan musikk hjelpe? Det er viktig at den voksne tenker på dialektbruk når man synger sanger og forteller eventyr. Det hjelper minoritetsbarnet lite i språkutviklingen dersom en i trønderske barnehager til stadighet synger om «jeg» og «nå er solen her» i stedet for «æ» og «no e sola hær». Alle skal bruke sin dialekt, uansett om man kommer fra et annet sted enn der barnehagen er. Det er liten vits i å *bare* bruke bokmål i eventyr og sanger dersom man har et mål om at dette skal hjelpe barnet i språkinnlæringen, men dette betyr selvfølgelig ikke at du skal syng absolutt alt på brei dialekt.

4. Prosodi

Prosodi er forhold knyttet til varighet (kort, lang lyd), trykk, tonelag (låven – loven), rytme og intonasjon, kort sagt: musikken i språket. Eir og Gregersen (2002) sier at prosodien er musikaliteten i språket:

Når vi snakker, bruker vi elementer fra musikken. Vi betoner noen ord mer enn andre, vi snakker hurtig eller langsomt, kraftig eller svakt, vi varierer klangen i talestrømmen, bruker dynamikk og pauser. Prosodien er avgjørende for forståelsen av språket. Det kan være vanskelig å få sammenheng og mening i en fortelling dersom oppleseren har en dårlig prosodi (s. 24).

Hvordan kan musikk hjelpe? Det sier seg selv at her er sangen en uvurderlig hjelp til naturlig innlæring. Ta for eksempel *Soltrall* av Alf Prøysen:

No skinner sola i vinduskarmen og katta male' som aldri før

Hu ligge' langflat og kjenne' varmen og e' ei katte med godt humør!

Rytmen i melodien gjør at prosodien i frasene automatisk blir riktige. Vinduskarmen blir «vinduskarmen», og ikke «vinduskarmen». Det sier seg selv at musikken er det beste hjelpemiddelet for å bygge opp prosodien i andrespråket.

5. Morfologi – ordlaging

Morfologi handler både om hvordan ord endres når de bøyes (ei jente, jenta, mange jenta/jenter, alle jentan/jentene), om ordsammensetninger (regnjakke, matpakke) og å lage nye ord ved å legge til et prefiks eller suffiks (fin/ufin, floke/flokete, danse/dansing). Ofte hører vi små barn si ting som «Bil, mang bil!». De lager også fine varianter av sammensatte ord. Jeg husker selv en fireåring som i stedet for «rulletrapp» sa «trylletrapp». Det passer jo i grunnen vel så godt på trappa som tryller oss fra etasje til etasje og kjører helt av seg selv. Å bruke riktige prefiks og forstå betydningen av det nye ordet som da er dannet, kan også være en utfordring. Jeg har hørt flere minoritetsspråklige voksne bruke ordet «uhyggelig» som om det var det motsatte av «hyggelig» på samme måte som «grei» og «ugrei». På norsk har ordet «uhyggelig» en annen betydning enn at folk ganske enkelt ikke er spesielt høflige.

Hvordan kan musikk hjelpe? Også innen morfologi er sang, regler og eventyr til stor hjelp. Kibsgaard og Husby (2009) sier at lek med ord er bra. «Lek med språk i rim og rytmer gjør at barn etter hvert både får tak i formsiden og innholdssiden av språket» (s. 105). De framhever også at regler med nonsensord er bra fordi de angir en rytme og framkaller humor.

6. Fraser

En frase er en ordgruppe som kan opptre som en del av en setning. Sanger vil øve barna til å naturlig høre hvilke ord som går sammen i en frase og hvilken struktur frasen skal ha. Kibsgaard og Husby trekker fram substantivfraser på norsk og spansk som eksempel. På norsk sier vi «et hvitt hus» og ikke «et hus hvitt». På spansk sier man derimot det siste: «una casa blanca» (ibid., s. 109).

Hvordan kan musikk hjelpe? I de fleste sangtekster er frasene bygd opp på en språklig korrekt måte, og de vil dermed øve barnet på å automatisere riktig frasestruktur.

7. Setning

Dette handler om hvor subjekt, verb og objekt plasseres i en setning. Norsk er et såkalt SVO-språk der «jeg (S) synger (V) en vise (O)» er riktig ordplassering. Andre språkstrukturer er VSO («synger jeg en vise») og SOV («jeg en vise synger»). Enkelte språk har ikke subjekt fordi verbet forteller hvem eller hva subjektet er. I tillegg har vi i norsk V2-regelen som sier at kun ett ledd kan befinne seg foran verbalet, som for eksempel «jeg sang en vise til mamma i går». Setningen «igår jeg sang en vise til mamma», vil vi ikke kunne kalle godt norsk, men

derimot er «igår sang jeg en vise til mamma» helt riktig. I norske spørresetninger har man også som regel en VS-struktur: «Leker du med Nora?» og ikke «Du leker med Nora?».

Hvordan kan musikk hjelpe? Slike regler for norsk setningsoppbygging kan man også lytte seg fram til gjennom sangtekstene, for eksempel «har du noe ull?» i stedet for «du har noe ull?». Eir og Gregersen (2002) sier: «Alle sanger hvor teksten ligger tett opptil talespråket, bidrar til setningsdannelse» (s. 26). Det er derfor viktig at den voksne har en bevisst holdning til tekstinnholdet i sangene. Det kan vise seg at mange kjente og kjære sanger har en meningsløs fraseoppbygging, som for eksempel i sangen *Alle fugler*:

Alle fugler små de er
kommet nå tilbake!
Gjøk og sisik, trost og stær
synger alle dage.
Lerka jubler høyt i sky,
ringer våren inn på ny.
Frost og snø de måtte fly.
Her er sol og glede!

(Etter svensk ved J. Nicolaisen, tysk folketone. Fra *Skolens Sangbok*, Mads Berg).

Mer enn én gang har jeg hørt majoritetsspråklige barn synge av full hals: «Frosk og Snøhvit måtte fly!» noe som sier en del om hvor meningsløs denne teksten kan framstå for barn. Dermed betyr ikke dette at vi ikke skal synge denne sangen i det hele tatt, men en våkenhet for temaet, øker musikkens positive innvirkning på språktilegnelsen.

Gode sanger, rim og regler viser en tydelig sammenheng mellom ord og rytme. Forståelsen av språket avhenger av om vi kan finne mening ut fra hvordan ordene følger etter hverandre. Bytter vi om på ordene, mister vi også rytmen. Med andre ord bør en førskolelærer vurdere hvilke sanger og regler som spesielt egner seg til bruk som språkstimulering (Sæther og Aalberg, 2006, s. 79).

Sang sakter tempoet

Blythe (2011) fremhever at sang er viktig fordi den er en egen form for tale. Akkurat som *motherese*, setter den ned tempoet på talestrømmen og forlenger tiden for hver vokal slik at det er lettere for øret å plukke opp. Det å lytte til noen som snakker et fremmed språk du selv

har svært begrensede kunnskaper i, oppleves ofte som om at det snakkes altfor fort, sier Blythe (ibid., s. 44–47). Hun peker på at det uøvede øret mottar og behandler ukjent lyd saktere, og at man dermed får vansker med å fastslå hvor det ene ordet slutter og det andre begynner. Å synge gjør at vokalene blir gitt lengre tid, og at det dermed er lettere å oppfatte hvert enkelt ord. Ordstrømmen blir delt inn i kortere og jevnt fordelte fraser, ofte med en liten pause mellom hver frase. Som regel er det et rimord på slutten av hver linje. Ord og deler av setninger repeteres ofte. Det viktigste ordet i setningen er ofte det med mest trykk. Alt dette hjelper hukommelsen med å memorere språklige trekk som uttale, prosodi, fraser, setningsoppbygging, og ikke minst; mening. Blythe sier at på denne måten hjelper sang barnet med å bygge opp et vokabular av lyder og ord lenge før hun forstår akkurat hva ordene betyr (ibid., s. 44). Også Moreno (2007) peker på at sang er særlig nyttig i den første tiden av læreprosessen da den vil hjelpe lærlingen til å segmentere nye ord.

Eventyrfortelling

Kibsgaard og Husby (2009) påpeker at å lese fortellinger for barn har stor språklig verdi. Valget av bøker bør være bevisst, slik at barna har mulighet til å kjenne seg igjen i innholdet. I eventyret om Bukkene Bruse kan man på lik linje med majoritetsbarn, lære seg preposisjoner som «oppå» og «under», og adjektiv som «liten» og «stor» (ibid., s. 174). For at dette skal få overføringsverdi til talespråket, er det viktig at den voksne bruker dialekt. Eventyr og historiefortelling er på lik linje med regler og rim, en del av musikkens verktøy. Stemmebruk, dramatisering eller bilder hjelper oss å ta i bruk flere uttrykkssider i oss selv. Når vi forteller en historie, bruker vi *prosodien* i språket aktivt. Vi kan derfor si at eventyrfortelling også er en form for musikk. Tabors (1997, s. 110), påpeker bl.a. viktigheten av å velge korte fortellinger siden man ikke kan forvente at barn som nesten ikke skjønner et ord skal holde konsentrasjonen over lang tid, og også nettopp det å *fortelle* historien i stedet for å lese den.

Kort sagt

I musikkens vesen finnes alt man trenger for en språklig oppbygging; musikken dekker alle de språklige trekkene vi her har gått gjennom. I tillegg til dette får barnet øvd seg motorisk på det nye språket mens hun synger uten at hun selv trenger å formulere setninger eller forplikte seg til sosialt samspill på det nye språket. Sang gjør det også lettere å skille ut ord i det nye språket siden tempoet på talestrømmen sakkess. Denne svært tette forbindelsen mellom musikk og språk slik vi har sett her, viser tydelig hvorfor barnet styrker sin språklige utvikling ved å drive aktivt med sang og musikk.

Jeg vil nå vise at dette også er tilfellet i det virkelige livet, og ikke bare på papiret. I neste del presenterer jeg mitt forskningsarbeid fra «Hestehoven» barnehage.

DEL 2

– metode og empiri



Metode

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode som utgangspunkt for min masteroppgave. Jeg kombinerer observasjon, rollen som aktiv forsker pluss kvalitative intervju. En kvalitativ studie er ofte helhetsorientert i sin tilnærming til det som skal studeres. Den går ut fra at helheten er mer en summen av delene. Fenomenene studeres i sine «vanlige» omgivelser. Det er flere aspekter man må være klar over når det gjelder kvalitativ forskning siden den ikke er målbar på samme måte som kvantitativ forskning. Jeg vil i dette metodekapittelet ta opp noen av disse faktorene.

Forskningstilnærming

Veien fram til den endelige forskningsmetoden har vært lang. Jeg opprettet kontakt med to barnehager med høy andel minoritetsspråklige barn og hadde en idé om at jeg skulle bruke den ene som forsøksbarnehage mens den andre skulle fungere som kontrollbarnehage. I forsøksbarnehagen ville jeg kurse de voksne i musikk og språk slik at jeg sikret en aktiv musikkhverdag. Jeg skulle observere utvalgte barn fra omtrent samme aldersgruppe i begge barnehager over flere måneder for så å sammenlikne språkutviklingen til slutt. Ville vi se en forskjell i barnehagen som drev aktivt med musikk? Jeg ville bruke et kartleggings skjema for språkutvikling hentet fra *Språkpermen – lær meg norsk før skolestart* (Sandvik og Spurkland 2009).

Ideen var god, men det viste seg at det ville bli vanskelig å gjennomføre en slik komparativ metode med troverdig og gyldig resultat. En hel rekke ytre variabler gjorde at en slik sammenlikning ikke ville vise noe som helst. Dette forsto jeg først da jeg gikk i gang med feltarbeidet og foretok den første observasjonsrunden. Barnehagene var så ulike på så mange måter, at å sammenlikne språkutviklingen i de to barnehagene ut fra at jeg kurset den ene barnehagen i musikk, kunne bli svært villedende. Det kunne være helt andre faktorer som gjorde at barna i den ene barnehagen hadde raskere språkutvikling enn barna i den andre. Om språkutviklingen gikk raskest i forsøksbarnehagen, ville jeg da kunne få resultater i favør av musikkopplegget som egentlig ikke var gyldige. Jeg kom derfor fram til at jeg skulle bruke kun den ene barnehagen for å begrense de ytre variablene i størst mulig grad. Her hadde jeg allerede to avdelinger jeg samarbeidet med. Ytterligere to avdelinger i samme barnehage skulle fungere som kontrollavdelinger. Heller ikke dette viste seg å være en tilfredsstillende løsning. Bl.a. på grunn av aldersforskjellen i barnegruppene og hvor langt de allerede hadde

kommet i sin språkutvikling, ble sammenlikningsgrunnlaget minimalt. Jeg sto igjen med de to avdelingene jeg allerede hadde etablert et samarbeid med. Dette måtte bli grunnlaget for mitt kvalitative forskningsarbeid.

Å miste muligheten til å ha en kontrollgruppe, var et dilemma for meg i forskningsøyemed. Mitt forskningsarbeid var utformet som et eksperiment, der hensikten var å teste ut en antakelse (hypotese) ved å variere faktorer som kunne påvirke konkrete forhold som her var språkutviklingen til minoritetsbarn (Løkken og Søbstad 1999). Det å ikke ha en kontrollgruppe å sammenlikne resultater med før og etter eksperimentperioden, ville selvfølgelig gjøre resultatet av et slikt forskningsarbeid mindre gyldig. Jeg kom derfor til at jeg også måtte foreta kvalitative intervju med barnehagens ansatte i etterkant av feltarbeidet i barnehagen. Disse informantene kunne på denne måten fortelle meg noe om hvilken virkning prosjektet mitt hadde hatt på barn og voksne. Slik hadde jeg likevel muligheten til å oppnå et troverdig og pålitelig forskningsresultat. Noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning, er nettopp det at den gjerne går i dybden, men ikke i bredden. Man kan studere bare ett enkelt miljø, men til gjengjeld gjør man dette i et holistisk perspektiv. Dybdeboring, nærhet og fleksibilitet er ord som kan beskrive kvalitative metoder (Repstad 2007, Løkken og Søbstad 1999).

I tillegg til tapet av en kontrollgruppe fant jeg også fort ut at jeg ikke kunne være en passiv observatør som kun lærte de voksne om musikk på kveldstid. Det ble en ubehagelig posisjon for meg hvor jeg satt taus i en barnehage der mange av barna var tause på grunn av at de ikke snakket norsk. Det var jo språkstimulering, sang og musikk jeg ville inspirere de voksne til å drive med. Da ble det veldig merkelig for meg å sitte og være helt taus. Jeg var det Repstad kaller en flue på veggen som er svært distraherende når du først har lagt merke til den (Repstad 2007). Jeg følte at de voksne i barnehagen ville tro at jeg ikke bare observerte barnas språkutvikling, men også hvordan de brukte musikken jeg hadde lært de, hvor fint de sang og om de husket teksten rett. Dette kunne bli enormt hemmende for de voksne, særlig med tanke på problematikken rundt stemmeskam som nevnt på s. 31. Å ha en musiker tilstede ville virke ytterligere begrensende på musikkutfoldelsen. Repstad (2007) peker på at den totale passivitet fra observatørens side enkelte ganger kan skape usikkerhet hos de man studerer, og aspektet knyttet til stemmeskam var jeg redd ville forsterke dette. Jeg risikerte at de ikke ville synge en strofe så lenge jeg var tilstede. I tillegg hadde jeg en liten tidsramme på prosjektet mitt, og jeg ble redd for at jeg ikke skulle klare å inspirere og lære de voksne nok gjennom opplegget jeg hadde planlagt med kursing enkelte kvelder. Jeg kom fram til at jeg i tillegg til å kurse de voksne på kveldstid, også ville vise de på dagtid hvordan de kunne bruke

musikken sammen med barna. Jeg skulle m.a.o. ha musikkksamlinger for barna som de voksne skulle lære av pluss egne musikkurs for de voksne.

Pålitelighet og gyldighet

Å vurdere kvaliteten i ens eget kvalitative forskningsprosjekt, særlig når man forsker alene, er en fortløpende nødvendighet. Jeg velger i den sammenhengen å bruke begrepene pålitelighet (*reliability*) og gyldighet (*validity*). Både Kvale og Brinkmann (2009) og Repstad (2009) benytter seg av disse, og jeg mener de beskriver bedre og blir lettere forstått enn de fornorskede «reliabilitet» og «validitet».

«Å validere er å kontrollere» sier Kvale og Brinkmann (2009, s. 254). Validitet, eller gyldighet som jeg altså velger å kalle det, dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann 2009, s. 250). Det betyr at forskeren må være bevisst på «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin 1984 i Kvale og Brinkmann 2009, s. 251). Som forsker må jeg med andre ord gjennom hele prosessen være min egen kontrollør, «djevelens advokat overfor sine egne funn» (Kvale og Brinkmann 2009, s. 254). Å benytte meg av både observasjon og kvalitative intervju er en måte å krysskontrollere mine egne funn på dersom jeg ikke stiller ledende spørsmål. Jeg har bevisst valgt å ikke stille spørsmål som leder intervjuobjektet fram mot å direkte bekrefte mine funn. For eksempel har jeg ikke spurt spørsmål som «synes du barna har utviklet språket raskere nå» eller «tror du det hjelper at vi har sunget så mye?». Dette vil også kunne gå ut over troverdigheten, noe jeg vil vise til senere. Dalen (2011, s. 97) sier at gyldigheten i kvalitative forskningsintervju styrkes ved at intervjueren stiller gode spørsmål som gir informanten anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser. Dette styrker muligheten for at datamaterialet vil gi grunnlag for det hun kaller «tykke beskrivelser». Dalen sier også at «tykke beskrivelser» vil øke overføringsverdien av forskningsresultatet («ytre validitet» eller generalisering) (ibid., s. 96). Jeg som forsker må m.a.o. strebe etter å ikke bare beskrive de fenomenene jeg presenterer, men også fortolke slik at de kan knyttes opp mot det teoretiske rammeverket.

Det dreier seg om å heve materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. I denne prosessen må forskeren både benytte informantens egne ord og uttrykk, men også egne refleksjoner og tilgjengelig teori. Det handler om å få tak i hva det egentlige budskapet er, eller hva informantene virkelig gir uttrykk for (Dalen 2011, s. 60).

Det er flere ting å tenke på når det gjelder å styrke påliteligheten i forskningen min. Siden jeg arbeidet som aktiv og deltakende forsker (noe jeg vil nevne senere), må jeg være klar over de fallgruvene som fins i denne sammenhengen. Særlig kan dette dreie seg om spørsmålet hvorvidt andre forskere på et annet tidspunkt ville ha fått samme type svar av informantene som jeg fikk (Kvale og Brinkmann 2009, s. 250). Jeg har på grunn av dette jobbet mye med intervjuguiden for å få den til å bli så lite personlig og ledende som mulig. For å styrke påliteligheten må jeg også tydeliggjøre for leseren hva slags metoder jeg har brukt, hvilke informanter jeg har snakket med, og jeg må gjengi materialet på en måte som gjør at leseren tydelig ser hva det er som er informantens uttalelser og hva det er som er mine tolkninger. Jeg må m.a.o. gjøre de metodiske prosedyrene rundt forskningen min så gjennomsiktige som mulig.

Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer sin gyldighet i seg (...) I slike tilfeller vil forskningsprosedyrene være gjennomsiktige og resultatene åpenbare, og en studies konklusjoner vil være overbevisende sanne, vakre og gode. Valid eller gyldig forskning vil da være forskning som overflødiggjør spørsmål om validitet (Kvale 2009, s. 264).

Også Dalen presiserer at tydeliggjøring av egen forskerrolle er viktig for å imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningen av intervjumaterialet (2011, s. 95). Jeg håper at jeg ved å tydeliggjøre de metodiske prosedyrene rundt forskningsarbeidet og min egen forskerrolle, vil kunne gjøre resultatene mine troverdige og overførbare.

Intervjuene ble tatt opp med digitalt bærbart utstyr og transkribert av meg rett etter hvert enkelt intervju. Selve samtalen var da friskere i mitt eget minne, og ev. uklare passasjer på opptaket ville være lettere å skrive ned. Samtalen ble til en viss grad språkvasket. Dette gjorde jeg ut fra to grunner; jeg ønsket å gjøre samtalen lesbar uten for mange ufullstendige setninger og for mange «...øhh...eehhh...», og jeg ønsket også å anonymisere informanten. Deretter fikk hver informant lese gjennom det transkriberte intervjuet og godkjenne at dette er deres uttalelser; dette hadde de sagt.

Rollen som deltakende forsker

«To go native»

Jeg gikk raskt fra å være passiv forsker til deltakende, og dette kan by på mange fallgruver og utfordringer. En av disse er «to go native». Når man observerer kjenninger eller folk man etablerer et nært forhold til, mister man den akademiske distansen og får personlige interesser i det som skjer i feltet. Å opprettholde distanse og upartiskhet er alltid et problem i kvalitative studier, og dette utfordres i enda større grad om man får en nær relasjon til de man studerer (Repstad 1997, s. 52–54). Samtidig sier Repstad også at et mest mulig nært og direkte forhold til det som skal studeres, er et sentralt ideal i kvalitativ forskning (ibid.). Av den grunn har jeg vært på begge avdelinger i barnehagen to ganger i uka i 14 uker. Jeg har hatt musikkksamlinger begge steder, samt observert og delvis deltatt i samspill før musikksamlingene på én avdeling i uka. På grunn av samværmengden var det viktig for meg å alltid ha i bakhodet at jeg ikke skulle «go native», at jeg skulle klare å opprettholde den akademiske distansen til disse små og store menneskene jeg skulle tilbringe så mye tid med, og som jeg visste at jeg ville bli knyttet til.

Å være for tydelig

Et annet aspekt ved å være aktiv forsker er at jeg ved å ha musikkksamlinger de andre skulle lære av, fikk en «rådgivende» funksjon. Repstad advarer mot å gå inn i en aktiv rolle som rådgiver fordi man da får en svært tydelig profil. Det som da kan skje, er at de andre snakker deg etter munnen. Jeg risikerte at de voksne i barnehagen var entusiastiske og ivrige så lenge jeg var tilstede, men at de ellers ikke ville drive mer med musikk enn før. Dette ville ikke jeg kunne oppdage. Jeg etterstrebet derfor en balanse i den sosiale tonen for å veie opp for dette. Dette kunne gjøres bl.a. «ved å gi aktive bidrag til hverdagslig småprat – rett og slett ved å vise seg som en hyggelig, likandes person, snarere enn en opphøyd og tilknapet person som skaper usikkerhet og mindreverdsfølelse hos aktørene» (Repstad 2007, s. 52). Spesielt siden det her var snakk om musisering, var det viktig for meg å skape trygghet hos de voksne. Siden jeg også ville benytte meg av kvalitative forskningsintervju med fire voksne i barnehagen, kunne derimot min rolle som deltakende aktiv forsker gjøre denne jobben lettere for meg, slik Kvale og Brinkmann peker på:

Fortrolighet med den lokale situasjon kan skjerpe forskerens følsomhet overfor fellesskapets lokale etiskpolitiske problemer som skal tas i betraktning når man intervjuer og rapporterer intervjuene (Kvale og Brinkmann 2009, s. 124).

Det kvalitative forskningsintervju

Et forskningsintervju er «en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse» (Kvale og Brinkmann 2009, s. 137). Likevel er det viktig for forskeren å vite at den gode samtalen ikke er målet i seg selv, «den er kun et middel for forskeren til å få fram beskrivelser, fortellinger og tekster som han eller hun kan fortolke og rapportere i overensstemmelse med sine forskningsinteresser» (ibid., s. 52). Det er altså ikke bare en løs prat om emnet, derimot et intervju hvor spørreteknikken og metoden er avgjørende for om man vil sitte igjen med tolkbart materiale.

Utfordringer

En av utfordringene ved det kvalitative forskningsintervjuet er nettopp det å unngå for mye tomprat i en samtale mellom to parter. Dette unngår jeg lettest ved at jeg selv er svært godt forberedt; jeg må ha en klar struktur slik at jeg kan føre intervjupersonen tilbake til relevante emner dersom svarene sklir ut. For å være i stand til det må jeg ha solid kunnskap om emnet jeg skal intervjuer om. Kvale og Brinkmann (2009) viser viktigheten av dette på følgende strålende måte:

(...) oppfordres leseren til å ta en liten pause og forsøke å huske denne tallrekken:

1491625364964. De fleste vil trenge mange repetisjoner for å lære tallene utenat og klare å ramse dem riktig opp. Noen matematikere kan imidlertid huske dem perfekt etter bare å ha lest dem én gang. I kraft av sin matematiske utdanning vil de umiddelbart se tallene som en rekke kvadrattall – en i annen, to i annen, tre i annen, osv. – og når de først har forstått dette prinsippet, vil de huske hele rekken. *Kunnskap om emnet* gjør det mulig å se et prinsipp i den tilsynelatende kaotiske rekken med tall (s. 104, min utheving).

Min egen kunnskap om emnet vil gjøre at jeg i intervjusituasjonen vil kunne «skille klinten fra hveten» («se prinsippet i den tilsynelatende kaotiske rekken med tall») og dermed mye lettere tolke utsagn og vite hva det er jeg ønsker å høre mer om av det som intervjupersonen har fortalt.

En annen utfordring er balansegangen mellom det å stille oppfølgingsspørsmål men ikke gjøre de ledende. Dette kan til slutt gå ut over tolkningspåliteligheten. «Intervjueren leder intervjupersonen fram til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem» (Kvale og Brinkmann 2009, s. 50). Dette søker jeg å unngå ved å være svært bevisst i måten jeg stiller spørsmål på. Jeg må som forsker ha klart for meg at det jeg ønsker, er å få intervjupersonene til å beskrive så nøyaktig og nyansert som mulig hva det er de tenker, føler og opplever, og hvorfor de handler som de gjør. Jeg har også gjort meg tanker om at jeg skal intervju personer som har et positivt forhold til meg etter mitt feltarbeid på arbeidsplassen deres. Jeg må derfor strebe etter å stille spørsmål på en måte som gjør at de ikke kan gi svar som bygger på at de vil være hyggelige mot meg. Dette ville også bli en form for ledende intervju.

Intervjuguiden

For å utvikle intervjuguiden var det viktig for meg å ha tenkt gjennom hele prosessen fram til ferdig lesbart analysert produkt. Særlig var det avgjørende å tenke på transkriberingen siden jeg forholdt meg til en stram tidsplan. Kvale og Brinkmann (2009) sier at jo bedre forberedt et intervju er, jo bedre vil også samtalen gå, og desto lettere vil transkriberingen gå. Mindre tomprat = større meningstetthet.

Når man designer, bør «hvorfor» og «hva»-spørsmålene stilles og besvares før spørsmålet om «hvordan». I intervjusituasjonen prioriteres det annerledes. Her bør hovedspørsmålene normalt være i deskriptiv form: «Hva skjedde, og hvordan skjedde det?» «Hvordan hadde du det den gangen?» «Hva opplevde du?» og liknende. Formålet er å utløse spontane beskrivelser fra intervjupersonens side fremfor å få deres egne, mer eller mindre spekulative, forklaringer på hvorfor noe fant sted. Mange «hvorfor»-spørsmål kan føre til overreflektert, intellektualisert intervju og kanskje også framkalle minner om muntlige eksamener (Kvale og Brinkmann 2009, s. 146).

Jeg formulerte derfor først mine forskningsspørsmål som jeg deretter omskrev til intervju spørsmål. På grunnlag av dette utformet jeg intervjuguiden (se vedlegg s. 119 og 120). Jeg brukte mest tid på å formulere et godt introduksjonsspørsmål. Deretter testet jeg spørsmålsformen i intervjuguiden på tre andre voksne i min egen fagkrets. Dette gjorde jeg også for å øve meg på å se og høre etter det Kvale kaller «røde lys» i tillegg til selve rollen

som intervjuer. Balansegangen mellom å være vennlig imøtekommende og profesjonell tolkende på en og samme tid, krever øvelse.

Utvalget

Hvor mange intervjupersoner trenger jeg? Svaret på dette vanlige spørsmålet er enkelt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite».

(Kvale og Brinkmann 2009, s. 129).

Jeg valgte å intervju fire personer. Dette er ikke mye, men tatt i betraktning at intervjuene er knyttet til feltarbeidet jeg har gjort på to avdelinger med til sammen seks ansatte, ville fire personer likevel bli en gyldig mengde for å finne ut det jeg trengte å vite. Dersom jeg intervjuet flere, tror jeg resultatet ville ha blitt det Kvale og Brinkmann kaller «loven om tilfallende utbytte» (2009, s. 129), dvs. at jo flere jeg spør, desto stadig mindre ny kunnskap vil jeg bli gitt. Tidsrammen gjorde også at jeg valgte å intervju fire personer. Jeg ville prøve å gjøre intervjuene korte og strukturerte. «Hvis man vet hva man skal spørre om, hvorfor man spør og hvordan, kan man foreta korte intervjuer som allikevel er innholdsrike» (Kvale og Brinkmann 2009, s. 173). De fire personene ble derfor også valgt ut på bakgrunn av at jeg regnet med at de var velformulerte og reflekterte.

De voksne informantene ble valgt ut fra at de representerer ulikt utdannet personale samt at de hadde vært til stede hver gang jeg var i barnehagen. De jobber på de to avdelingene jeg var involvert i. Styreren som gjennom hele prosjektet var min overordnede samarbeidspartner, var også en av informantene. For meg var det et poeng at de fire informantene hadde ulik utdanning og ulik posisjon i barnehagen. På den måten kunne jeg få vite noe om hvilke tanker og hvilken effekt prosjektet mitt utløste på de ulike faglige «nivåene» i en barnehage. I en barnehage arbeider ufaglærte og faglærte med ulike utdanninger side om side. Enhver metodisk ide eller tanke skal kunne favne alle. Derfor snakket jeg med følgende fire ansatte: styrer, førskolelærer, assistent og spesialpedagog.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Prosjektet i Hestehoven barnehage

Feltarbeidet mitt startet med at jeg kontaktet oppvekstkontoret i kommunen for å høre hvilke barnehager som hadde høyest andel minoritetsspråklige barn. Ut fra dette startet jeg arbeidet med å opprette kontakt. Det var lettere sagt enn gjort, men til slutt fikk jeg endelig «tilslag» fra «Hestehoven» barnehage. Styreren var svært imøtekommende, og gjennom samtaler ble vi enige om hvilke avdelinger det var hensiktsmessig for meg å samarbeide med ut fra barnas alder; «Haugen» og «Tunet». Vi fant også barn i passende alder jeg kunne observere særskilt. Jeg traff de ansatte for første gang på planleggingsdagen deres i august da jeg hadde musikkurs for hele personalet (slik nevnt på s. 59–60), samtidig som jeg hadde egne møter med personalet på de to avdelingene hvor feltarbeidet mitt skulle foregå. Hensikten med dette musikkurset var å vekke entusiasmen for å musisere mer, å gi de noen enkle verktøy for å gjøre musiseringen enklere samt å imøtegå en del dogmer innen det å synge og bedrive musikk i barnehagen («jeg kan ikke synge», «jeg kan ikke noter», «jeg er ikke musikalsk» osv). For meg var det viktig å gjøre de trygge på meg siden jeg på dette tidspunktet fremdeles planla å være en «usynlig» observatør i hverdagslivet deres på avdelingene.

Gjennomføring

Dagene mine i barnehagen har vært organisert på en måte som gjorde at jeg minst mulig forstyrret deres normale dagsrytme:

- kl. 09.15–10.15: deltakelse/observasjon av frilek på en av avdelingene
- kl. 10.15–10.45: musikksamling på avdeling Haugen
- kl. 10.45–11.15: musikksamling på avdeling Tunet
- kl. 11.15–11.45: lunsjpause med personalet enkelte dager

Omfanget har vært 14 uker, stort sett to dager i uka. Jeg har hatt to barn jeg skulle følge språkutviklingen til: Farah og Komathy. Disse barna har jeg observert i frilek en gang i uka i tillegg til det sosiale samspillet og den generelle deltakelsen under musikksamlingen de har hatt med meg to ganger i uka. De ble valgt ut på bakgrunn av at de begge var helt nye i barnehagen, de snakket ikke norsk, og de var i jevn alder (tre år i løpet av høsten 2011). De ble plukket ut i samarbeid med styrer i barnehagen og de voksne på avdelingene. Jeg har vært

delvis aktiv under observasjonene, men bare når det har vært nødvendig, eller når det har vært unaturlig å være passiv. Alle foreldre i barnehagen fikk et infoskriv før feltarbeidsperioden startet (se vedlegg s. 117), og foreldrene til observasjonsbarna fikk et eget skriv i tillegg til at jeg snakket med de for å være sikre på at de forsto (se vedlegg s. 118). Jeg benyttet meg verken av video, foto eller intervjuer av barna. Jeg har også hatt to kursdager med de voksne. Jeg har lært de sanger og regler i tillegg til å informere om hvordan musikken hjelper språkkinnlæringen. Vi har også gått gjennom musikkksamlingene og måten jeg bruker musikken på. Jeg hadde ønsket meg mye mer av denne formen for kursing, men tidsmessig var det ikke mulig å få til blant personalet i barnehagen i løpet av et så kort tidsrom.

Jeg fortsetter dette kapittelet med å gjengi observasjonsrapporten fra min første dag på avdeling Haugen for å illustrere hvorfor jeg etter første dag bestemte meg for å endre modellen for prosjektet mitt og gå inn som deltakende aktiv forsker i stedet for passiv observerende. Barnehagens styrer fikk en kopi av denne rapporten umiddelbart i etterkant og gjenkjente situasjonen. Deretter har jeg delt inn det empiriske materialet ut fra følgende hovedemner som ble beskrevet i teoridelen:

- innlæringsfaktorer (glede og oppmerksomhet)
- Tabors' doble dilemma
- å øve på språket gjennom sang
- morsmålet
- veien ut av stemmeskam

Jeg bruker materiale både fra feltarbeidet og de kvalitative forskningsintervjuene. Hva som er hva, fremgår tydelig av teksten. Alle navn på barn og voksne, navn på avdelingene og selve barnehagen, er fullstendig anonymisert. Men først – en mandag morgen på avdeling Haugen.

Mitt første besøk på avdeling Haugen

På avdeling Haugen er lille Komathy mitt observasjonsbarn. Han er 2,10 år når feltarbeidet mitt starter. Han snakker ikke norsk og har kun vært i barnehagen noen ganske få dager. Komathy har ikke ankommet når jeg kommer denne første dagen, og jeg setter meg derfor i et hjørne i garderoben som også fungerer som lekeareal. Haugen består av et åpent areal som fungerer som inngangsparti, garderobe, kjøkken og «hovedområde» med små bord og stoler. Alt dette er uten dører. I tillegg har de to mindre rom med dører hvor det ene er en kjøkken-

/dukkekrok med utkleddningsklær, og den andre en lesestol med et legobord. Haugen ligger mellom to andre avdelinger, og det er derfor tidvis gjennomgangstrafikk. Dette gir avdelingen en viss rastløs atmosfære.

Denne morgenen sitter flere barn og to av avdelingens voksne på gulvet i garderoben. Det spilles musikk på en CD-spiller som Thea og Mette (voksne) tidvis synger med på. Volumet er ganske høyt. Jeg merker meg at det ikke er noen fokusert lek på gang noe sted, og det er lite direkte kommunikasjon utover en og annen kommentar om bilene som er gjenstand for hovedleken. De voksne er i godt humør og har en god tone seg i mellom, men denne praten foregår over hodet på barna.

Komathy (2,10) ankommer sammen med mor. Han kommer rett inn i området der vi sitter med den høye musikken. «Hallo, Komathy!» roper Thea som sitter på gulvet. Komathy er svært alvorlig og klemmer seg inntil mor. «Kom og lek med oss du og!» roper Thea igjen og vinker han til seg med et blidt ansikt. Mor tar Komathy med inn i garderoben hvor det kjøres med biler på gulvet og musikken runger i høyttaleren. Jeg presenterer meg for mor og forteller om prosjektet mitt. Hun snakker ganske bra norsk og forteller meg at Komathy ikke har hørt noe norsk ennå. Hun er blid og positiv og tar farvel med Komathy som lar henne gå.

Komathy setter seg på gulvet og kjører litt fram og tilbake med en bil. Han sitter i nærheten av Murshid (2,8) som også er helt ny. Murshid har utmerket seg som et barn som er glad i å slå de andre. Hver gang han langer ut etter noen eller tar fra noen en leke, sier de voksne navnet hans på en litt streng måte: «MURSHID!!!», enkelte ganger etterfulgt av «vær snill!!!». Da gir han seg. Dette skjer også nå mens han kjører biler med Komathy. Han slår etter de som kommer nær nok, eller han dunker borti Komathy som sitter ved siden av han. De voksne gjentar hver gang navnet hans: «MURSHID!!!», som om det også kunne bety «nei» eller «ikke».

Komathy tar ikke kontakt med barn eller voksne, og det er heller ingen som tar kontakt med han. Fra tid til annen løfter han blikket og studerer fotografiene som henger over hvert enkelt barns plass i garderoben. Noen ganger studerer han også de voksnes ansikter nøye når de snakker med noen andre barn. Det er lite samtale i rommet, til det står musikken for høyt på. De voksne synger ikke med på musikken jevnt og trutt, mer bruddstykker. Når en spesifikk sang kommer, stiller Kibibi (2,9) seg opp rett foran CD-spillere og gir uttrykk for at hun kjenner sangen. «Likte du den sangen, Kibibi? Det ser nesten ut som du kan den fra før?» spør Thea, uten at det kommer noe gjensvar, og uten at Thea prøver å oppnå kontakt med Kibibi igjen. Thea begynner heller ikke å synge med på sangen for på den måten å oppnå en kontakt med Kibibi. Kibibi blir stående foran CD-spillere til sangen er slutt, deretter går hun inn i «dukkekroken», rommet med lekekjøkken, dukkeutstyr og utkleddningsklær.

En tredje voksen kommer, Solveig. Hun sender en bil bort til Komathy og sier noe som er vanskelig å høre på grunn av musikken. Han ser utprøvende på henne og sender bilen tilbake slik at

den kræsjer inn i en annen bil. «Kræsja den inn i den andre?» spør Solveig. «Det ble jo rene kjedekollisjonen jo», sier Thea og ler. Komathy gir ingen respons og fortsetter å kjøre for seg selv. Det tas ingen nye initiativ fra verken Thea eller Solveig.

Kibibi kommer med en stekepanne i plast til Thea. «Sjøttbolla», sier hun. «Da må jeg få en gaffel da, så jeg kan spise», svarer Thea. Kibibi henter en øse. «Skal jeg spise kjøttboller med ei øse rett fra stekepanna?» spør Thea. Kibibi tar seg til panna og sier: «I går slo mæ i panna». «Slo du deg i panna? Hvordan skjedde det da?» «Æ syttla», sier Kibibi. «Hva? Sytta? Satt? Satt du? Hvor satt du da?» Kibibi blir stille lenge. Tilslutt sier hun: «Æ satt i sofan». Musikken stopper samtidig og det blir stillere i rommet. Thea svarer ikke mer og begynner å «spise». Komathy strekker hals og ser på at Thea spiser «kjøttbollene». «Jeg vil ha litt vann også», sier Thea. «Det e tomt», sier Kibibi. «Er det tomt for vann? Er hele drikkevannet vårt tomt?» ler Thea. Kibibi ser alvorlig på henne og sier «Det e tomt». «Da får du sette ut ei bøtte på trappa og samle opp litt regnvann da, men det kommer ikke til å regne i dag, så da må du nok vente lenge». Kibibi går uten et ord tilbake til dukkekroken.

Komathy har observert hele seansen svært nøye, nå går han tilbake til å kjøre biler. Han løfter opp en bil mot meg, jeg smiler til han og han kjører videre. Han løfter opp bilen til Mette også. «Synes du det er artig å kjøre bil du da?» spør hun. Komathy ser på henne og holder opp enda en bil. «Ja, syns du det er artig?» fastholder Mette. Komathy kjører videre.

Etter en stund holder han opp bilen til meg igjen, og jeg smiler. På dette tidspunktet er det vanskelig for meg å holde min stille betraktende rolle som observatør etter en hel time hvor ingen voksne har klart å etablere kontakt med Komathy, dette til tross for at de sitter i samme rom som han. Det er lite kommunikasjon og prat mellom barn–voksne og barn–barn i det hele tatt, og jeg begynner derfor å tvile på om min stille rolle er så lur. Når Komathy holder opp bilen mot meg en tredje gang, sier jeg derfor «bil» til han. Han henter en bil til fra lekekassa og holder opp denne. «Bil», gjentar jeg. «Nedil», sier Komathy. «Bil» sier jeg. Han smiler og kjører litt videre før han igjen holder opp en bil til meg. «Bil», sier jeg. «Bil», sier han. Jeg nikker og sier «bil». Han lyser opp og leker videre. Mette har observert den lille samtalen og smiler også. Med jevne mellomrom løfter han opp en bil mot meg og sier «bil». Jeg sier også «bil». Mette prøver å ta kontakt med Komathy. «Du kjører mye med bilene fram og tilbake du, Komathy» sier hun. Komathy ser på Mette før han kjører videre. Mette kjører noen biler mot Komathy, men da kommer Henrik (4,7) og setter seg på fanget hennes og sier han har laget is til henne. Mette blir opptatt med Henrik, og Komathy kjører biler videre alene.

Etter en stund kommer Murshid (2,8) tilbake. Han har vært og spredd litt bråk og kaos i dukkekroken, og nå tar han bilene til Komathy. Mette utbryter: ”MURSHID!!!” som fører til at han gir noen av bilene tilbake. Etter en stund tar han de fra Komathy igjen. Komathy ser på Murshid og rister forsiktig på hodet. Murshid tar flere biler mens Komathy fortsetter å riste på hodet. Til slutt tar Komathy bilene tilbake fra Murshid i en rask og bestemt bevegelse. Murshid går. Henrik har nå laget kakao til Mette. Mette spør om Komathy vil smake og rekker fram koppen. Komathy ser på Mette og så på koppen. Han titter nedi koppen (som er tom, det er jo bare lekekakao) og gir koppen tilbake.

«Vil du ikke ha kakao?» spør Mette og later deretter som om hun drikker kakaoen selv. Komathy følger oppmerksomt med. «Vil du ha litt?» spør Mette igjen. Komathy tar i mot koppen og later som han drikker han også. Mette sier: «Nydelig!» Henrik fyller i mer kakao, men nå vil ikke Komathy ha mer og fortsetter å kjøre bil. Han stiller opp mange biler ved siden av hverandre, ser på meg igjen og sier «bil!» Jeg nikker med hodet siden jeg har sett at han selv rister på hodet til «nei» og sier: «Ja. Bil. Mang bila». «Bil. Manne bil», sier Komathy. Jeg nikker med hodet og gjentar: «Ja. Mang bila». Han smiler og ser mot Mette og Henrik. De er i full gang med en annen rett, og nå går Komathy direkte bort til dem. «Vil du smake?» sier Mette. Komathy tar en kopp og lekedrikker og kaster koppen på gulvet. Så peker han på bilene han har stilt opp og sier til Mette: «Bil! Manne bil!» Mette smiler og sier: «Ja, mang bila!». Komathy og Mette smiler til hverandre, og Komathy fortsetter å kjøre med biler mens Mette leker videre med Henrik. Noen barn skal gå ut, men Komathy vil ikke reise seg fra gulvet og bilene.

Fra en annen avdeling kommer en voksen med noen barn marsjerende i et langt tog mens de alle nynner på melodien til «Tøffe tøffe toget gjennom berg og dal». Komathy ser oppmerksomt opp og følger de med øynene. De toger gjennom avdelingen og går videre. Komathy ser på hele seansen med oppmerksomt blikk. Barna som henger etter den voksne er blide og glade og ser ut til å kose seg sammen. Komathy reiser seg opp og studerer opptoget nøye. Ingen av de voksne på avdelingen som er der setter ord på hva det er som skjer, de sier ingenting.

Det første som slo meg etter denne observasjonen, var naturligvis den manglende språklige inputen. Dette var en avdeling hvor det etter 1,5 time ikke hadde forekommet en eneste meningsfull samtale mellom noen, bortsett fra mellom Mette og majoritetsbarnet Henrik som drakk kakao, samt da Komathy selv tok kontakt med Mette og sa «Bil! Manne bil!». Hva kunne dette komme av? Haugen er en avdeling hvor hele avdelinga er en slags korridor på grunn av gjennomfarten. Bare det at det måtte være *mulig* for gjennomgangstrafikk gjorde at man fullstendig manglet de trygge rolige stedene. Leken til barna bar preg av rastløshet, det var mye hvileløs vandring fra lekested til lekested, og de voksne var likedan. Før jeg kom, var det lenge siden samlingene på Haugen hadde fungert, noe som gjorde at de nesten ikke eksisterte. Dette gjorde at en stor del av dagen var uten annen struktur enn frilek. Når frileken i tillegg var så rastløs og urolig som her, påvirket det barnas sosiale samspill negativt; den ble som et vakuum for barna som ikke snakket norsk. Det var lite kontakt mellom barna og svært liten språkproduksjon. Vi har tidligere lest at Tabors trekker fram trygghet, stabilitet og forutsigbarhet som viktige momenter for å gi en språklærling det hun trenger. Her manglet det meste av dette. Samlingsstunden var en saga blott, rommet var preget av gjennomfart og uro, og det fantes ingen lekeområder man kunne kalle *safe havens*.

Men det var dessverre ikke bare manglende språklig input og det fysiske rommet som var synderne. Også støynivået utgjorde en avgjørende faktor. På Haugen sto CD-spilleren på – høyt – og alle voksne som har vært på en bar med irriterende høy musikk, vet at det da er umulig å holde en god samtale gående. Wong Fillmores gode språklærling, den oppmerksomme lytteren som jeg skrev om i kapittelet om språktilegnelse, fikk heller dårlige vilkår for å lytte nøyaktig og oppmerksomt. Ved flere anledninger opplevde jeg en bevisstløs bruk av CD-spilleren på Haugen, og jeg vet av erfaring at dette dessverre er en utbredt praksis i barnehager rundt omkring.

Etter en stund, kommer en annen voksen inn i rommet for å lese bok med noen barn. Den første voksne kommer også inn igjen. Hun spør om noen vil høre på musikk. «Nei, ikke musikk nå», sier Naeemah (5,6) som snakker godt norsk. «Jeg vil ikke ha musikk». «Jo da, det er så koselig det», sier den voksne og setter på en CD til tross for at det er noen som leser en bok i samme rom. Når hun deretter går ut igjen, skrur jeg derfor ned volumet betraktelig før jeg etter endt sang, skrur av musikken helt. Den voksne som leser bok ser på meg og smiler litt prøvende. Jeg sier at det passer dårlig med musikk i samme rom som man har høytlesning, og hun ler litt og sier seg enig.

Kombinasjonen høy musikk, et par bråkete batterileker, manglende struktur på dagen samt en rastløs stemning på grunn av det fysiske rommet, førte til at det på Haugen ikke fantes noen god samtalekultur. Den hadde rett og slett ikke fått sjansen til å etablere seg. Jeg så at jeg måtte gå mer dramatisk til verks for å rekke å hente ut resultater til forskningen min og bestemte meg i samråd med min veileder og barnehagens styrer, for å gå inn i rollen som aktiv og deltakende forsker. Jeg gikk derfor hjem og forberedte musikkksamlinger som jeg skulle kombinere med observasjon av frilek. Jeg valgte ikke sanger til musikksamlingene ut fra en streng metodisk tanke på språkutvikling, mer ut fra at vi skulle skape gode stemninger og få gode opplevelser sammen. Ut fra to musikkksamlinger (en på hver avdeling) hver uke i en periode på 14 uker, samt en observasjon pr. avdeling i uka, samlet jeg mitt empiriske materiale. Jeg avsluttet med kvalitative forskningsintervju med fire av de ansatte. I det følgende vil jeg presentere mine funn ut fra hovedemnene.

Innlæringsfaktorer

Glede

Som vi så i kapittelet om innlæring, så er en avgjørende faktor for all innlæring å spille på lag med vår følelsesmessige hukommelse *amygdala* samt å «holde de limbiske strukturene i godt

humør». Musikken er en uutømmelig kilde til glede og velvære. Dette var noe jeg var fullstendig klar over da jeg startet med feltarbeidet mitt, men likevel kom kraften i gleden som et overraskende moment for meg. Dette gjaldt for både barn og voksne, og jeg følte meg ubeskrivelig heldig som har en slik jobb. Bare de fikk øye på meg, lyste de opp. Jeg ble alltid ønsket velkommen av voksne som oppriktig gledet seg over at jeg kom og med gledeshyl fra de små. Her kommer noen typiske eksempler:

Jeg er på Haugen. Det er litt fragmentarisk leking som vanlig, lite struktur og lite fordypet lek. Barna virrer litt rundt og leker litt her og der. Når de får øye på at jeg kommer inn døra, roper de høyt: «Nora! Nora!», til tross for at jeg ikke har vært der på to uker. Kibibi (2,10) som vanligvis er nokså taus, konstanterer: «Du har bobla og...og...og tromme!» De voksne blir revet med de også og oppfører seg litt som voksne på en juletefest når julenissen kommer inn. De smiler gledesstrålende til meg og går inn i en fantastisk dialog med alle barna om at Nora har kommet i dag. Jeg tenker at jeg må ha verdens beste jobb! Samtidig tenker jeg på alle mine kollegaer rundt om i landet som forteller om nøyaktig slike situasjoner når de kommer til barnehagen; de blir alltid møtt med jubel og glede. Det er altså ikke meg de er glade for å se, men musikken jeg kommer med de er glade for å få.

Komathy viser i dag at han kjenner meg igjen. Han smiler så stort og glad til meg at jeg der og da tenker at han må være den søteste lille gutten i verden. Han tar på kjolen min og sier «Amma» (mamma på hans språk). Jeg bøyer meg ned, og han kaster seg rundt halsen min.

Barna ble rett og slett helt ville hver gang jeg kom. Jeg tenker at det er litt fordi jeg var «underholdning» også, samt at jeg ikke var en voksen de så hver dag. Samtidig kan man ikke se bort fra at innholdet i «underholdningen» var populær, de gledet seg fra ytterste hårstrå til nederste lilletå til at vi skulle ha musikk. Denne gleden kom også til uttrykk underveis i musikkamlingene og gjorde noe med både liten og stor:

Når jeg kommer til såpeboblesekvensen, har jeg i dag byttet ut musikk. Stemningen blir magisk, og alle sitter rolige og lytter til musikken og nyter synet av såpeboblene. Ansiktstrykkene deres er en blanding av fryd og forhekselse. Jeg kjenner at de voksne også blir berørt av stemningen som oppstår, og jeg overraskes over at jeg faktisk også selv må ta meg litt sammen for ikke å bli rørt. Etterpå bruker den voksne som «overtar stunden» stemmen helt annerledes enn hun har gjort tidligere. Hun snakker med lav og varm stemme og sier rolig at nå skal hun lage mat, og i dag skal Murshid og Ira bli med henne. Tidligere har hun brukt en litt skarp og ropete stemme, og hun har heller ikke invitert med seg hjelpere. Deretter blir jeg hentet av Rim fra Tunet hvor barna tydeligvis også gleder seg veldig til jeg skal komme. Hun hopper og spretter av iver og hvisker fra enden av rommet mens hun vinker meg til

seg: «kom da, kom nå da, Nora!». Barna på Haugen vinker til meg, rolige og glade, klemmer meg inderlig og intenst og sier «ha det, takk for i dag». Til og med Murshid åpner munnen og sier «ha det, ha det, ha det!». Det var en god stund, og det er godt å gå fra de når de er så harmoniske i felleskapsfølelsen.

Etter denne opplevelsen, noterte jeg:

I dag opplevde jeg nok en gang sterkt på Haugen at musikken skaper en glede og en fellesskapsfølelse som gjør at det er lettere å føle seg trygg, føle at man er venner, delta på lik linje uavhengig av språk og alder. Jeg får helt gåsehud av all velværefølelsen som sprer seg i rommet.

Barn som ellers var tause, ble tatt med av gleden og «glemte» seg:

De to svært tilbakeholdne og tause søstrene Kala (3,7) og Vadivu (2,5) glemmer seg plutselig og kaster seg med i hopping og tramping. Gleden ble for stor, det er umulig å sitte stille på benken i den gode stemningen som har oppstått. Når de etterpå skal gå inn for å spise og synger: «Tak over skapet...», synger Kala med på teksten høyt og tydelig, av full hals.

Når jeg senere på dagen går hjem, kommer Komathy og Jamil (begge 2,10) løpende etter meg fra utelekeplassen og bort til porten når jeg åpner den. «Ha det, Komathy, ha det, Jamil», synger jeg i fallende ters og vinker. De smiler bredt, vinker tilbake og svarer med samme melodi: «Ha det, ha det, ha det, ha det!».

I det hele tatt var det så mye fri flyt av glede at jeg selv ofte ble oppriktig beveget, til tross for at jeg opplever liknende hendelser til daglig. Men her var gleden så utrolig sterk, hele tiden:

Jeg går ut døra fra Haugen for å fortsette bort til Tunet da en annen voksen åpner døra på vei inn til Haugen. Gjennom døråpningen får jeg øye på Naeemah (5,6) som kaster seg over Thea (voksen) som sitter på gulvet. «Åh! Jeg blir så glad når Nora er her!» kvitrer Naeemah mens hun klemmer Thea. «Vet du hva, det blir jeg også!» svarer Thea og ler hjertelig. Så lukkes døra.

Allerede før jeg har kommet bort til Tunet, blir jeg møtt av en gruppe Tunetbarn som ikke kan vente med å få meg inn døra. De tripper og hopper og spretter og er så glade og opprømte at jeg blir fullstendig satt ut; Så morsomt kan det da umulig være å ha besøk av meg i en halvtime. Jeg gjør jo til og med stort sett de samme tingene jeg gjorde sist gang – bestandig. Når vi kommer inn i garderoben der alle er samlet, blir jeg møtt av noe jeg ikke kan beskrive som annet enn en bølge av glede, entusiasme, kjærlighet og smil. Fra både barn og voksne. «Nora!!!» Jeg må virkelig ta fram min profesjonelle side for ikke å bli så beveget at jeg mister fokus, det er ubeskrivelig rørende. Jeg setter meg ned, trekker pusten godt og dypt og kjenner at akkurat her, her kunne jeg ha sittet i en evighet og

pratet og sunget og hatt det superkoselig sammen med denne gjengen. ALLE er glade, ALLE smiler, ALLE er forventningsfulle (selv om de som sagt vet at det som skal skje, har skjedd på samme måte hver gang jeg har vært her, mer eller mindre), og ALLE vil hverandre vel. «Dette er livskvalitet», tenker jeg. «Dette er det Even Ruud snakker om når han sier at musikk bidrar til tilhørighet og opplevelse av sammenheng og mening i livet». Når vi starter, løfter stemningen seg selvfølgelig rett til himmels umiddelbart, og ALLE er med.

Alle disse små utsnittene viser noe av det som står tydeligst for oss som jobber med musikk på denne måten: en enorm glede. Og den gleden jeg gjennom musikken representerte for barn og voksne i Hestehoven barnehage, var overveldende. Jeg har jobbet i mange år med musikk i barnehagen, men dette var mitt første møte med minoritetsspråklige barn i denne sammenhengen. Kanskje ble gledesfølelsen så forsterket her nettopp fordi musikken representerte det gode fellesskapet der alle kunne bli med uavhengig av språkkunnskaper? Jeg vet ikke. At musikken spredte glede og velvære, er det i alle fall ingen tvil om. Barna ble glade, de voksne ble glade, de så hverandre glade og ble enda gladere. De hadde lyst til å ha musikksamling fordi de visste at den situasjonen ville gjøre de glade. De ble glade av å se meg fordi de visste at nå blir det fint, nå får vi det godt sammen! Barn som ellers ikke ytret et ord eller beveget på så mye som en tå, ble tatt med i et dragsug av *feel-good* og glemte seg selv og sine selvpålagte begrensninger, slik som i eksempelet med de stille søstrene Vadivu og Kala. Det bemerkelsesverdige er at dette smittet også over på andre arenaer i barnehagen når barna møtte meg, slik som da de små guttene sang og vinket «ha det» til meg ved grinda. Det var ikke slik at de også ellers løp rundt og tok kontakt med andre voksne (eller barn) på en så positiv og utadvendt måte. Men der er Nora, hun som vi får sånn god følelse sammen med! Vi ser et enormt potensiale der gleden i musikken fungerer som ringer i vannet.

Som jeg viste til i teorikapitlene om innlæring, må vi være motiverte for å lære; vi husker bedre når vi er følelsesmessig engasjert, og vi må «holde de limbiske strukturene i godt humør». Gleden musikken fører meg seg, resulterer nettopp i at de limbiske strukturene holdes i godt humør. Musikken engasjerer oss følelsesmessig, og motivasjonen og læringskapasiteten holdes dermed på topp. Vi er åpne, trygge og glade, noe som i følge retningen «positiv psykologi» fører til at vi lærer både mer og raskere.

Om gleden sier de voksne:

Men da du satte i gang og jeg så virkningen det hadde på barna, og den virkningen det hadde på meg selv – til det positive, ja da, da fant jeg ut at søren heller, det er jo sant, du skal synge med den stemmen du har. (...)

Nora: Hvordan føles det, det at du tør å synge nå da?

Selvfølgerlig føles det bra, det føles lett! Jeg kan gå og synge på det som detter meg inn. Når som helst. (...) Jeg synger gjennom hele dagen nå, når som helst, det er rådeilig.

Alle gledet seg til du skulle komme, både voksne og barn.

Nora: Den gleden, hva tenker du om den?

Den er jo kjempeviktig! Tenk hvis de kunne glede seg til samlingsstunda hver dag! At det er så artig at de gleder seg!

De som før kan ha hatt litt vansker med å fokusere får også lyst til å være med fordi den gode stemninga skinner gjennom, at dette er noe som er artig å være med på. Vi har også satt fokus på at vi voksne skal kose oss og ha det artig i musikkamlinga, og så kan de som vil være med bare komme. (...) Og så blir det ringvirkninger, for når barna lytter, så blir man jo inspirert til å gjøre mer av det samme. Og dess mer engasjert vi blir, dess mer engasjert blir barna. Og vi er mange som har fått lære dette av deg. (...) Det er nettopp det der engasjementet, det å tørre å slippe seg løs. Det kan være litt ekkelt, selv om det bare er barn som skal sitte å høre på. Det jo ikke «bare» det, de er jo et kresent publikum de.

Nora: Nei, de sitter jo ikke høflig i ro akkurat.

(Latter).

Men da du kom inn og viste oss, for det var jo så bra at du bestemte deg for å vise oss, da kom formidlinga, da kom gleden, da kom stemmen fram, volumet på stemmen – og dramaturgien. Og da ble det musikk, ikke bare at vi synger den og den sangen. Og så hører du kommentarer som at den ene avdelingen sier til den andre: «Å hallo, vi hørte sangsamlinga deres i dag! Det var så herlig!» Vi hører hverandre, og vi hører gleden, og den smitter over på alle andre.

De voksne føler også gleden, både for sin egen del og for barnas del – noe som igjen smitter over på de voksne. Gleden har også fått de voksne til å «glemme seg». De klarer også som barna å overvinne sine selvpålagte begrensninger, slik som hun som nå føler det er lett og «rådeilig» å synge, eller hun som sier det kan være litt ekkelt å slippe seg løs foran barna. Nå har hun oppdaget at musikken skaper en positiv sirkel av gjensidig glede og engasjement som

gjør at man til slutt tør å slippe seg løs. De voksne hører hverandre og drar hverandre med seg inn i positivt godt samvær hvor læringsmiljøet dermed blir på topp.

Oppmerksomhet

Det er ikke bare glede som må til for å oppnå motivasjon og engasjement for å lære; det første som må til, er å få oppmerksomheten fra de du skal lære noe til. Musikken er i så måte et takknemlig verktøy for enhver lærer. Man kan fange og holde på oppmerksomheten så lenge man bare vil dersom man bruker de rette virkemidlene. Man opplever ikke at man blir sliten eller lei, det er jo tross alt morsomt og en «lek». Gleden ligger der og fyller på oppmerksomhetsbatteriet. Som en av de voksne jeg intervjuet så treffende sa: «Det nytter ikke å være flat når man skal formidle til barn, man er nødt til å leve seg inn i det selv, og delta i det selv. Faktisk! (Latter) Og helst synes at det er litt artig selv også.» Det ble derfor en kjærkommen endring i forskningsprosjektet mitt at jeg gikk fra passiv observatør som kurset de voksne på kveldstid, til å faktisk vise helt konkret hvordan jeg fanget og holdt på oppmerksomheten til barna (og de voksne) så lenge jeg selv ville, gjennom musikalske parametre.

Det er første samlingsstund på Haugen, og jeg gir signal til de voksne om at vi kan samle barna og starte. Den ene voksne klapper i hendene og kauker: «Samlingsstund! Nå må alle sette seg i garderoben og være stille!» Jeg får gåsehud og gyser over den uvelkomne invitasjonen men vet av erfaring at slik er det altfor mange steder. Det henger ikke nødvendigvis sammen med udugelighet fra den voksnes side, bare en bevisstløs holdning til effekten av beskjedene man gir. Jeg setter meg på en lite krakk i garderoben, barna setter seg på benkene på sine plasser – litt skeptiske. Jeg sier ingenting, men inviterer de med en håndbevegelse til å sette seg ned på gulvet, noe jeg selv også gjør. Noen gjør det, noen blir sittende på benkene. Jeg begynner å tromme med fingrene på gulvet mens jeg smiler inviterende til alle. Så starter jeg regla med lav og rolig stemme «På jorda hilser vi...» Barna blir (selvfølgelig) stort sett med, og jeg tar hele velkomstritualet med regla (som vi holder på med lenge) og en sang, før jeg sier noe som helst. Konsentrasjonen er på topp, og de voksne måper. (...) Etter samlinga forteller jeg dem at det var dette jeg mente da jeg snakket om å bruke musikken i stedet for å gi beskjeder da jeg hadde kursdag med de. De er svært begeistret. «Så enkelt! Men det funka!».

Dette er en av de største og vanligste «feilene» voksne i barnehagen gjør når de skal ha musikk-samling; de prater og prater og prater. De kan derfor ikke forstå det når jeg sier at musikken gjør alt for deg, du trenger ikke gi noen egen beskjed underveis om noe som helst. Musikken er den aller beste måten å fange oppmerksomheten på, igjen og igjen. Men da må

man bruke musikken aktivt, man kan ikke bare synge sang etter sang uten sans for musikalske virkemidler. Og nettopp det må forklares inngående.

Jeg har hatt de aller første samlingene på både Tunet og Haugen og har en liten debriefing med de to lederne på personalrommet. «Jeg må innrømme at vi tenkte at herligheten, for et tempo på dama!» sier avdelingslederen på Tunet. «Du bare gikk videre, uten noen pauser eller prat, og vi følte at det ble litt hektisk. Men det rare var at barna fulgte med som bare det! Du holdt jo på i en halvtime, og ingen ville at du skulle slutte». Jeg forklarer hva det er jeg gjør, at jeg faktisk ikke har mange sanger, det er bare det at jeg holder lenge på med én sang, med éi regle. At jeg synger nesten hele tida, uten noe mellomprat. Vi snakker om dette, med å skape en stund, en stemning, og hvordan man kan holde på den gode stemningen som oppstår. Hvordan vi kan lage introer og avslutninger på sanger ved å nynne, hvordan man lager overganger, at man ikke skal telle til tre når man skal begynne med en sang, at man ikke skal synge en sang bare én gang, at man skal synge noe man har lyst til selv også. Begge to kommer på sanger de aldri bruker i barnehagen, men som de godt kunne tenkt seg å gjøre. De føler at de fort låses til det sangutvalget som er på sangkort eller i sangpermen de selv ikke har laget. De blir glade over å tenke på dette, og vi føler alle tre at det har vært en fruktbar prat. De forstår hva jeg gjør og hvorfor jeg gjør det.

Her ser vi et typisk eksempel på velmenende pedagoger som tenker at sangstunden var hektisk for barna siden jeg ikke stoppet opp og forklarte og snakket. Kanskje sang jeg til og med sangen i et musikalsk og rytmisk godt tempo, ikke sakte sakte for å prøve å få barna med på stavelene. Noe som i sin tur går utover musikken og opplevelsen av rytmen og melodien i sangen. Men da jeg forklarte til de hva det var jeg gjorde, at jeg med vilje skapte en stemning og derfor klarte å holde på oppmerksomheten, at stemningen ville bli opphakkert som en strekkode dersom jeg hele tiden på nytt og på nytt måtte restarte samlinga fordi jeg lot stemninga falle til bakken som en stein mellom hver sang, da forsto de. De kjente seg igjen i «restarten», i tellingen til tre, i det å synge en sang én gang for så å gå videre. De lo av seg selv, og de ble svært glade for å få et så håndgripelig og egentlig enkelt verktøy de kunne benytte seg av. Musikken ordner alt for oss, bare vi vet hvordan vi skal gjøre det:

De voksne har på forhånd uttrykt tvil når jeg påstår at jeg både deler ut og samler inn rasleegg uten protester fra barna – mens vi synger. Jeg forklarer dem at det er akkurat dette som er så genialt med musikken, den holder på oppmerksomheten hvis vi bare lar den, og da lærer barna seg veldig fort hva vi skal gjøre, teksten vi synger og hvilke bevegelser som hører til. Etter at jeg har brukt rasleegg for første gang (som ble delt ut og samlet inn mens vi sang, og uten en eneste klage fra barna), er de

voksne svært glade; tenk at det kan være så lett å bruke instrumenter, og å samle dem inn! Jeg poengterer at så lenge du bruker musikken, blir det en lek å levere fra seg rasleegget. Dersom du sier: «Nå må alle gi fra seg rasleeggene, nå er det slutt», da vil over halvparten si: «Nei!» og tviholde på egget sitt. «Ikke gi dem valget», sier jeg til de voksne, «bare syng eggene ned i kurva igjen».

Her ser vi nok en konkret måte musikken er nok i seg selv, og for å holde på den gode stemningen og den gleden jeg nettopp nevnte, er det viktig at den voksne ikke plutselig blir ordenspoliti når effekter og instrumenter skal samles inn. Noen må fortelle og vise de at det trengs ikke noe ordenspoliti når man har musikken med seg. Barn helt ned til 1 års alder gir med glede fra seg rasleegget når det synges inn på denne måten. Null kjeft, den gode følelsen kan få fortsette å flyte fritt.

Men det er jo ikke slik at alle dager har blå himmel. Da er musikken god å ha som oppmerksomhets- og fokussamler. Her følger rapporten fra en kaotisk dag på Tunet:

Jeg kjenner straks jeg kommer inn at her er det litt kaos i dag! Thurein (voksen) prøver fortvilt å få alle til å sitte stille når jeg kommer inn i garderoben. Det er et trangt avlangt rom det er vanskelig å lage en ring i. I stedet for å jobbe med å få alle stille, starter jeg bare med samlingen, og dermed er alle på plass. Det blir en del knuffing, og et par gutter blir etter tur tatt ut av Thurein. Det er bare jeg og han der av voksne i dag. En voksen lager mat, og en annen er på et møte. Jeg bruker energien som er i gruppa til å synge og danse, og samlingen blir full av kraft og uttrykk! Den eneste måten jeg kan få barnas oppmerksomhet på, er ved å bruke tydelige virkemidler. Etter den obligatoriske navnesangen (der barna i dag ligger spredd rundt på gulvet, oppå og under og bak fram...), blir jeg musestille med et oppmerksomt og forventningsfullt ansiktsuttrykk. Jeg sier med hele kroppen min: «Å! Hva skjer nå?! Hva var det!?!», men jeg sier ingenting. Virkningen uteblir ikke, og barna sitter med ett som lys, rett opp og ned med fullt fokus på meg. Deretter starter jeg med regla «Hjemme i min mammas hus», og alle barna deltar med oppmerksomhet og innlevelse. Deretter har vi «lagret opp» nok oppmerksomhet til å synge «Lillegutt kan tromme», men jeg tar ekstra i både på trompetblåsing og «borte-borte-bøh!» Det ropes! Etter dette er det ikke annet å gjøre enn å ta tak i all den fysiske energien igjen og begynne å danse på «Kom og syng en sang og klapp med meg». Det hoppes og klappes i tilsynelatende villt kaos, og jeg må nikke beroligende til Thurein så han forstår at jeg ikke er helt riv ruskende gal som begynner å hoppe og trampe med en så vill gjeng. Men i denne sangen legger jeg i dag inn flere typer «listevers» hvor vi lister oss musestille (og da er alle virkelig musestille), og til slutt synger jeg de alle rolige ned på benken før vi avslutter med såpebobler (som kanskje ikke akkurat har sitt magiske høydepunkt i dag, men alle nyter det, og ingen ødelegger). Deretter er det klart for lunsj og sangen «Tak over skapet», etterfulgt av håndvask. Der faller ting tilbake i kaoset igjen, og det blir dytting og gråting ved vasken.

Etter denne hendelsen skrev jeg følgende tanker:

På Tunet fikk jeg i dag kjenne på hvordan musikken automatisk skaper fokus og oppmerksomhet dersom man tar i bruk ulike musikalske parametre. Det gir en trygg fast ramme hvor alle vet hva som skal foregå, og det blir mindre rom for utrygghet og destruktiv adferd, selv når energinivået er ukonstruktivt høyt.

Om musikken som oppmerksomhetskaper, sier de voksne:

Den opplevelsen av å være sammen med deg når du hadde samling, det tilførte oss masse energi og lyst. Vi så engasjementet til barna, at de var fenget og at vi ikke trengte å si «hysj» og «nei».

Før var jeg redd for at jeg ikke skulle klare å engasjere den store gruppa, at jeg måtte være «sitt i ro nå», «hør etter»! Det har blitt mye lettere nå enn før. Før var det ikke lystbetont, det har det blitt nå. Og så vet jeg nå at ei samlingsstund ikke skal være i det uendelige, og at ei samlingsstund ikke skal være et formidlingsrom for kjedelige beskjeder. Det kan vi gjøre i andre situasjoner. Man skal ikke ha en halvtime med å fortelle hva vi skal spise til lunsj, eller hvilke klær vi skal ha på når vi går ut. Når vi skal samles, så skal det være artig. Ikke sånn «Åh, æ orske itj å hør på»; barna bare stenger av når det blir for mye prat. Og nå har vi lært oss litt andre måter å formidle praten på også. Hvis det er kjedelige ting som må formidles, så må vi gjøre det med engasjement for at det skal gå inn! Akkurat som med musikken.

Dette er klassiske eksempler på ordenspolitirollen mange voksne i barnehagen opplever at de må ta under ei samlingsstund, og at musikken gjør denne rollen overflødig. Musikken holdt på oppmerksomheten uten kjeft. I det andre sitatet ser vi at kaosangst kan fullstendig spise opp lysten til å ha samlingsstund. Her uttrykkes det en tidligere vegring for å ha samling med hele avdelinga siden hun var redd for at barna ikke ville følge med på det hun gjorde. At de ville bråke, være uoppmerksomme og at hun måtte kjeft og være ordenspoliti. Det er ingen god følelse. Det er mye bedre når man vet at barna helt sikkert kommer til å følge med, slik hun har det nå. Da blir det artig, som hun sier. Også andre uttrykker at barna nå er mer med i samlingsstunda etter at musikken kom inn:

«Jeg liker å synge nå, jeg liker å ha samling hvis vi kan synge. (...) Jeg opplever at barna er med på alt jeg legger opp til i samlinga når jeg bruker musikk. *Bjørnen sover* og *Når trollmor har lagt sine 11 små troll* – de ligger musestille alle sammen, til og med lille Jamil. Det er så

godt! Tenker på starten etter sommeren i august, det var jo ikke ro i samlingen i det hele tatt. Men som du sa; la de være, så kommer de. Og det gjør de jo!»

Jeg har før nevnt hvordan prat kan få ei musikkamling til å falle til bakken som en stein, og også dette har de voksne bitt seg merke i:

Det at vi har sett at å ha musikkamling egentlig kan være ganske lett fordi vi har fått se deg ha det så mange ganger, at barna var fengst av det du gjorde selv om du gjentok og gjentok, måten du bygga opp samlingene dine på, sangene og reglene du bruker.

Det har gjort oss mye mer bevisst på at vi ikke skal snakke mellom sangene, og som du sa; når vi har musikkamling, så har vi musikkamling. Da skal vi ikke mase, men bare kjøre på, med sang etter sang etter sang, og da blir barna mye mer med! Det har blitt en bedre stemning, det har ikke blitt det der maset som du sier, når vi stoppet opp mellom hver sang og fortalte litt og – det har blitt mer gli, barna har fått mer glede av det, det er helt sikkert, alt glir så mye bedre.

Hvis det blir for mye prat, så blir samlingsstunda kjedelig. Det med å lese ei bok er helt dødfødt i samlingsstunda vår. Barna er for forskjellige. (...) Det er ei altfor stor gruppe å presentere ei bok for, som halvparten ikke forstår innholdet av uansett.

Å fange noens oppmerksomhet og å holde på den, er det første som må skje når vi skal lære noe. Å få lov til å jobbe gjennom musikk med alle dens musikalske, dramatiske og visuelle virkemidler når man skal fange og holde på noens oppmerksomhet, er en drømmesituasjon. Om vi i tillegg tenker på at det her er snakk om barn som i stor grad ikke forstår hva vi sier, øker musikken ytterligere sin verdi som oppmerksomhetsskaper.

Tabors' doble dilemma

Noe av den største utfordringen i det å lære seg et nytt språk, gjelder innpass i sosiale kretser hvor du kan få øvd deg på å bruke språket. For et førskolebarn, er dette i leken.

Tabors peker som tidligere nevnt på dette doble dilemmaet som enhver språklærling befinner seg i; for å lære språket må barnet bli inkludert sosialt, men for å bli inkludert sosialt, må man kunne noe språk. Under feltarbeidet mitt i barnehagen, kunne jeg tydelig se

utfordringene i denne sammenhengen. Jeg gjengir her noen episoder for å gi et visst inntrykk av hva det er jeg tenker på:

Trekløveret Jamil (2,10), Komathy (2,10) og Murshid (2,8) løper rundt med noen dinosaurer og dytter folk litt hist og pist, akkompagnert av sedvanlige «ikke!», «ååå!» og klagende hvinelyder.

Småjentene Farah (2,10), Lashira (3,9), Kala (3,7) og Vadivu (2,5) har ikke ytret en lyd siden jeg kom. De er helt usynlige og helt stille. Farah og Lashira blir tatt med i leken av de store jentene som babyer eller i andre ordløse ikkeaktive roller, mens søstrene Kala og Vadivu stort sett holder seg helt for seg selv, hånd i hånd, og virker nesten redde.

Komathy (2,10) og etter hvert også Henrik (4,7) går for å leke med dinosaurene igjen. Der er fremdeles Jamil (2,10) i aksjon. Komathy blir fort høylytt og aggressiv. Han tar de andres dinosaurer, noe Henrik forholder seg helt taus og passiv til. Jamil reagerer med å rappe en dinosaur fra Komathy hver gang Komathy tar en fra han. Slik holder de på i en slags lek der frustrasjonsnivået er høyt og den konstruktive leken fraværende. Henrik, som er mye eldre enn de begge, sier ingenting.

Under hele musikkksamlingen sitter de yngste jentene (Farah, Lashira, Kala og Vadivu) helt stille. De ser på meg hele tiden – Farah, Vadivu og Lashira med nysgjerrige sjenerte lett smilende blikk, mens Kala har en lett skremt mine. Det kommer ikke en lyd fra de, og de andre barna legger egentlig ikke merke til at de er der. Ved én anledning kommer det en lyd fra Kala, og det er når Abebe (5,8) ved et uhell dunker litt borti henne. Da utstøter hun en klagende liten lyd mens hun ser med misnøye på Abebe. Han ser forundret på henne, men svarer henne ikke. Det er akkurat som han ikke regner med at det er noe poeng i å si unnskyld.

De store jentene leker intenst i dukkekroken. Jeg sitter på en stol inne på rommet hvor det er lesestol og et bord med lego. Komathy (2,10) er her sammen med meg, og vi bygger lego mens jeg småprater med Nadja (4,6) og Henrik (4,7) som også kom hit da jeg satte meg ned. Plutselig kommer Murshid (2,8) løpende inn i rommet. Før vi rekker å si noe, stopper han opp ved legobordet og feier alle klossene ned på gulvet. Så løper han videre. Jeg hører hvin og spetakkel fra dukkekroken og får øye på Jamil (2,10) som løfter den ene dukkevogna over hodet samtidig som Murshid trår hjelpende til med å skape ytterligere kaos. De framstår som de reneste hooligans.

Slike og mange flere liknende eksempler, er å lese i mine feltarbeidsrapporter. Særlig de små treårige minoritetsspråklige, strever med å få innpass i det sosiale livet på avdelinga. Man kan argumentere for at det er slik i alle barnehager, også for majoritetsspråklige treåringer, men viktigheten av å bli sosialt innlemmet og få lov til å leke med de andre barna, er noe som er svært viktig for språklærlingen. De voksne må jobbe hardt for å legge til rette for dette. Ut fra tiden jeg observerte, kunne jeg se at de små minoritetsspråklige guttene opptre som bøller; de vet ikke hva de skal gjøre, så de tar alt ut på det fysiske planet. De ødelegger leken for andre,

dytter og lugger, løper rundt og herjer og oppfører seg kort sagt på en måte som gjør at de andre barna overhodet ikke får lyst til å leke med de. De små minoritetsspråklige jentene derimot, er så stille og beskjedne og usynlige at de rett og slett blir glemt. Også i en barnehage med bare majoritetsspråklige blir ofte de små behandlet som babyer, men «babysituasjonen» for de minoritetsspråklige blir enda mer forsterket. De kommer ikke til orde og blir ofte plassert i en lek uten noen form for mulighet til å egentlig være med. Vi ser Tabors' «doble dilemma» utfolde seg; ikke får de være med i leken siden de ikke kan snakke, og ikke lærer de seg å snakke siden de ikke får være med i leken.

Vi skal nå se hva musikken bidro med i denne sammenhengen.

Når jeg ankommer, løper som vanlig Murshid (2,8) hvileløst rundt og dytter og ødelegger. Han og Komathy (2,10) ser ut til å bli litt av et radarpar i så måte, og sammen med Jamil (2,10) som nettopp har begynt i barnehagen, ligger det an til etablering av en skikkelig liten pøbelgjeng. De andre barna tar de ikke med i lekingen, noe som fører til at guttene bare blir enda mer forvillede og destruktive. For de andre representerer disse små guttene bare trøbbel. Jeg samler barna i garderoben og starter som vanlig med forsiktig tromming på gulvet: «På jorden hilser vi...» Da er det som om det skjer noe inne i hodet til Murshid. Fra å ha vandret litt på måfå rundt om i rommet på de første samlingene, vekker han nå til, ser på fingrene mine, ser på meg, ser på de andre barna og setter seg plutselig rett ned i fanget til en av de voksne. Fra og med da er han med på hver eneste lille bevegelse jeg gjør, fullstendig oppmerksom og konsentrert. Han synger ikke, men han er 100% til stede, med et stort smil. Før jeg vet ordet av det, sitter han i fanget til Naeemah, en av de store jentene. Fra å være en liten pøbelgutt, går han til å være en søt snill og nusselig liten treåring som man gjerne vil være sammen med.

Den lille bøllen Murshid som i de første ukene var en skikkelig plage som lugget og slo og dyttet og stjal leker, som alle hvinte av avsky til om han nærmet seg dem, har med ett blitt en kosete og søt liten pjokk med store brune øyne og et nydelig smil. De største jentene som før ikke har orket synet av han, tar han til og med på fanget og koser med han. Han forandrer seg i dette øyeblikket i alles øyne og får en ny sosial identitet.

Jeg går for å forberede musikkksamlingen, og Murshid (2,8) som har «lekt med» og småplaget en gruppe jenter som koser seg med nye utkleddingsklær i dukkekroken, får øye på meg. Han løper og setter seg på plassen sin. «Sitter du og venter på samling, Murshid?» spør jeg. Han smiler. «Det begynner ikke helt enda», sier jeg, men Murshid løper tilbake til jentene (barna med den aller største sosiale kapitalen), tar de forsiktig i armen og vinker de bort til garderoben hvor jeg er. Han henter rett

og slett de største og «viktigste» barna. Utrolig nok hører de på han og følger etter. Som et lys sitter han smilende og venter på at vi skal starte sammen med de store jentene som nå synes han er verdens søteste lille snille gutt. De snakker til han og spør om han gleder seg til å synge med Nora, og han ser gledesstrålende på dem.

Her har vi et konkret eksempel på Murshids endrede sosiale status. Selv om han fremdeles er en liten gutt som har en til dels destruktiv framferd, har han også opparbeidet seg nok sosial kapital til å kreve at de andre barna skal komme og sette seg – og at de faktisk hører på han. Det var en god opplevelse.

«Det store som skjer på Tuset i dag, er at de andre barna legger merke til at Farah (2,10) deltar i alt vi gjør i samlingen. Hun synger og beveger seg og hermer etter meg i ett og alt. Dette gjorde hun også sist uten at noen så det, men i dag utbryter plutselig den store jenta Rim (5,7): «Se på Farah da! Se Nora, se! Hun gjør alt!» hvorpå flere uttrykker glede via ansikt og lyder og sier «Farah, Farah, hei Farah!» som om det er første gang de ser at hun faktisk er her, og Farah smiler sjenert og lykkelig og fortsetter sin deltakelse med dobbelt styrke».

Etter denne episoden skrev jeg ned følgende:

«De små minoritetsjentene er stille, tilbaketrukkne og blir stort sett ivaretatt av noen store femårige jenter som leker mor og barn med dem, bestemmer alt for dem og snakker for dem. De oppretter lite kontakt med jevngamle majoritetsbarn. De små guttene blir lett bråkete, herjete og blir holdt utenfor det sosiale samspillet på grunn av sin ødeleggende væremåte. Både guttene og jentene sliter med å bli tatt på alvor i det sosiale samspillet, som jo er så viktig for å tilegne seg språket. I dag vokste Farah mange centimeter, og de andre barna så for alvor at hun også kunne noe annet enn å bli skubbet hit og dit, bestemt for og dilte etter når det ble lekt et eller annet».

De tankene jeg gjorde meg her, er det svært viktig å ta tak i. Også i «vanlige» barnehager med majoritetsspråklige barn, eksisterer det som sagt et naturlig hierarki ut fra alder på barna. Det som gjør situasjonen annerledes for minoritetsspråklige barn, er at de er helt avhengige av å *ikke* bli behandlet som babyer slik at de får nok tid på seg til å lære seg norsk. Voksne som jobber med minoritetsspråklige barn må derfor for en hver pris forsøke å unngå at de blir behandlet som babyer eller yngre enn de egentlig er, av de som snakker målspråket. Det doble dilemmaet må brytes så fort som mulig slik at de får kommet i gang med det sosiale samspillet med jevngamle majoritetsspråklige barn. At det er en liknende situasjon i barnehager med majoritetsbarn, er ut fra mitt syn, fullstendig uinteressant. De tause små

sjenerete jentene må hjelpes like mye som de frustrerte bråkete små guttene. Vi ser i eksemplene med både Murshid og Farah at musikken er en vei ut både for de som er stemplet som bråkemakere og de som ingen ser fordi de er så stille. I musikksamlinga vet alle hva de skal gjøre, og da er det lettere å fungere sosialt. Ingen snakker på et språk barnet ikke forstår, det er bare melodier, rytmer og lyder:

Jeg går på Haugen for å ha samling. Her er det få barn i dag. Murshid er bl.a. borte. I dag er det Jamil som overtar Murshid sin rolle som «pøbel forvandlet til englebarn» i samlingen. Han sitter helt oppmerksom og deltar i både bevegelser og sang. Det har jeg aldri sett før. Han synger og synger, og storesøstra hans Anan (5,7), synger av full hals fra start til slutt. Komathy er som vanlig helt taus i samlingen, men han smiler og smiler, og han deltar i bevegelsene. Både han og Jamil fungerer optimalt sosialt sett, og både de selv og de andre barna opplever at de ikke bare er bråkete rampegutter.

Det å oppleve at man er en del av et sosialt fellesskap når alt annet er fremmed, gjør selvfølgelig godt. Det fremmer trygghet og positive følelser, noe som i sin tur fremmer effektiv innlæring. Også det at de andre barna får et annet og mer positivt syn på deg når du gjennom musikken fungerer bedre sosialt, vil gi positive ringvirkninger:

Vi spiller tromme, og i dag får hvert barn sitte på tromma sammen med meg når vi synger navnet til hvert enkelt barn. Når det er Komathy (2,10) sin tur, så vil han ikke. Han var sint og frustrert da han kom til samling, og ansiktet han er fremdeles lukket og hardt. «Han vil ikke», sier noen av de store barna. «Han er bare sint nå, han roper hele tida, han ødelegger leken». Jeg sier at vi skal synge for Komathy likevel, så jeg begynner å synge: «Hei Komathy, hei Komathy...», og Komathys ansikt sprekker opp i et gedigent smil med strålende øyne. De andre barna reagerer spontant på hans lykkelige ansikt, og flere av de begynner å le av fryd. «Se da Nora, se så glad han ble!» sier Naemah (5,6) lykkelig. Komathy ser seg rundt og ser på alle de smilende ansiktene som speiler hans eget. Og alle synger til han «...så fint å se dæ, velkommen hit!» fra hjertene sine. Etter dette er Komathy helt med i alt vi gjør, og det sure lukkede ansiktet er borte. Etter samlinga får han være hjelper sammen med Naemah når lunsjen skal gjøres i stand.

Komathy har hatt en dårlig dag. Før samlingen har han ropt høyt på sitt eget morsmål, sint og forståelig nok svært frustrert. Små barn er dessverre ikke så hensynsfulle at de forstår *hvorfor* Komathy roper og bråker på et språk ingen forstår, de opplever han bare som skummel, truende og ubehagelig. De smiler definitivt ikke til han. Alle de sure avvisende ansiktene bedrer ikke akkurat Komathys humør denne morgenen. Men i musikksamlinga, da lokkes

ikke bare hans smil fram, men også de andres. Og plutselig er alt så mye bedre. Det er så en må klype seg i armen når det skjer. Fra å brøle uforståelig ord og kaste leker rundt seg til å være kjøkkenassistent med store og greie Naeemah, det er en lang vei. Og mellom der var det bare en musikkksamling. Så effektiv kan musikken altså være.

I dag får barna spille på tromma etter tur når vi synger deres navn. Arun (3,9) har alltid vært musestille både i samlingene med meg og ellers når jeg har sett han i lek. De eneste gangene han har deltatt, er når Thurein (voksen på avdelinga) teller til fem på deres felles morsmål i regla om biene. Ellers er han ikke med på noe. Derfor er alle spente når tromma kommer til han. Før jeg rekker å en gang synge «Hei Arun, hei Arun...», er han i gang. Han setter seg overskrevet på den store tromma med en myndig bevegelse og trommer i vei med en voldsom kraft. Vi voksne ser overrasket og glade på hverandre, og de andre barna ler lykkelige. Når hans vers er over (han kan sangen godt nå og vet når det er på tide å avrunde), sender han tromma galant videre til en frydefyll Lashira. De andre store guttene roper: «Bra, Arun! Så bra!» mens de klapper og ler og fryder seg åpenlyst på Aruns vegne. Arun setter seg rolig og behersket tilbake opp på benken og smiler stort!

Tause Arun var lenge min hodepine. Jeg var i tvil om han i det hele tatt kunne norsk, og personalet var litt usikre de også. De fortalte meg at han kunne norsk men at han så å si aldri sa noe. Han var en taus gutt, taus og usynlig. Etter denne trommeseansen, snakket han til meg hver gang jeg kom, han lekte store konstruksjonsleker med de andre guttene hvor de bygget tog av stoler og puter, han bygde med lego og gjorde krav på sine klosser og fikk i mine øyne en helt annen aktiv rolle. Før dette hadde jeg aldri hørt stemmen hans til tross for at jeg hadde vært der i flere uker. Tromma var nøkkelen til å komme ut av tausheten. Også lille Lashira blomstret gjennom musikkamlinga:

Rehan (5,7) er en gutt full av energi, og han har alltid noe å fortelle meg når vi skal starte samlinga. Lillesøster Lashira (4) har vært tilbaketrunket og taus, jeg er usikker på om hun snakker norsk i det hele tatt, men plutselig tar hun i dag ordet i samlingen. Når Rehan, Abebe (5,4), Rim (5,7) og Jonas (5) omtrent kappes om å rekke opp hånda flest ganger, kommer plutselig Lashiras lille hånd beslutsomt opp i været. «Æ har bursdag snart!» Og idet storebror Rehan skal overta og fortelle noe om det, rekker hun opp hånda en gang til og sier i munnen på de store: «Kan vi synge om de prinsessan i dag?» Og så er Lashira som forvandlet. Hun deltar svært aktivt i alt vi foretar oss, synger høyt og er med i bevegelsene, setter de store på plass om de hopper for voldsomt når vi danser og er plutselig en bestemt liten frøken i stedet for en sjenert stille en. Jeg tenker at nå må storebror passe på så hun ikke fyker forbi han i språkutviklingen.

Lashira var et av de barna som begynte å snakke mye mer i løpet av min periode. Det startet med denne samlingen. Ikke bare tør hun å rekke opp hånda, men hun får samtidig i samme episode, sjansen til å utfolde seg musikalsk i trygge rammer hun kjenner godt. Hun kan dermed overfor de andre umiddelbart bekrefte sin nye status som noen man kan regne med. Da jeg avsluttet mitt feltarbeid, snakket Lashira mye bedre norsk enn storebroren sin. Hun gikk over natta fra å være «baby» i leken til å være en som hadde regien:

Barna leker. Inne på leserommet leker Lashira (4), Farah (3) og Mina (5). De leker i teltet, de legger chiffonstykker på taket og leker at det brenner mens de har brannhjelmer liggende inne i teltet og dukkebabyen stående utenfor. De flytter også rundt på de tre stolene utenfor teltet – det hele er så komplisert at jeg ikke klarer å forstå noe av det. Ikke nok med det, det er Lashira som overraskende nok er sjefen! Lashira, som for en måned siden nesten ikke ytret et ord, har nå regien over en hel lek. Lashira har vært svært aktiv i musikkksamlingen i det siste, hun har både sunget med og krevd å få oppmerksomhet ved å rekke opp hånda for å si noe, spilt på tromma og deltatt aktivt. Mina er medregissør med Lashira i leken i dag, mens Farah som vanlig er en taus deltaker som bare må bli med på det de andre bestemmer. «Du skal sitte der, Farah», beordrer Lashira, mens hun selv og Mina forhandler seg frem til de andre stolene. Farah setter seg der hun får beskjed om, og når de andre to har snakket seg fram til at de må løpe ut på det andre rommet for å hente noe – og deretter løper av gårde, blir Farah sittende i noen få sekunder før hun også løper etter. Da er de andre allerede på vei tilbake igjen, og litt forvirret løper Farah inn igjen. Hun utfører alle imperativ Lashira og Mina gir henne, men hun ser fornøyd ut. Jeg leser bok for Tuva og Vilde (3,2) mens de tre andre jentene leker videre, og jeg ser at Farah titter bort på oss og muligens har lyst til å lese bok med oss hun, også. «Vil du lese bok, Farah?» spør jeg. Farah smiler til meg. «Nei, hun må leke brann med oss!» sier Lashira. «Nå må vi inn i teltet, Farah, gå inn i teltet!» Siden jeg bare er på besøk i barnehagen og også fordi Lashira er en helt fersk sjef, bryter jeg ikke videre inn i den beslutningen og den videre leken. Farah går lydig inn i teltet og leker mere «brann» med Lashira og Mina. Jeg forundres over hvordan Lashira ikke bare har brutt det doble dilemmaet og kommet seg inn i det sosiale samspillet, men hun har til og med tilegnet seg så mye sosial og språklig kapital at hun regisserer en hel lek.

Her har jeg gitt mange eksempler på hvordan musikken er en vei ut av den «snaren» det doble dilemmaet er. Musikken er et alternativt sosialt møte på siden av den daglige leken. Her trenger man ikke kunne språket for å delta på lik linje med alle de andre. Den sosiale og språklige kapitalen blir utjevnet, og alle stiller med nye kort. Vi ser at man får sjansen til å oppføre seg på en måte som gjør at de andre både liker en og legger merke til en. De trygge rammene musikken gir; den samme melodien, de samme ordene, den samme rytmen, gjør at det er lettere for minoritetsspråklige uten norsk språk å finne fokus i en musikkaktivitet enn i

en vanlig samtale. De trenger ikke forstå ord, de forstår kroppsspråket, melodien og rytmen. Musikk blir ofte omtalt som et språk på tvers av aldersgrupper og landegrenser. Slik blir den en vei ut av Tabor's «doble dilemma». Barnet fungerer optimalt sosialt i musikksamlingen og kan dermed bli mer inkludert i hverdagsleken også.

Også de voksne i barnehagen la merke til den heldige innvirkningen musikk fikk på språklærlingens sosiale liv:

Når vi sier at det skal være samling, så kommer hun med en gang og er kjempeglad og forventningsfull. Dette er noe hun gleder seg til. Da deltar hun mye mer i fellesskapet enn hun gjør ellers. Hun er ei jente som er flink til å leke, men hun leker alene. Musikksamlinga blir en fellesskapsopplevelse med de andre barna.

Hun føler jo at hun er en av oss. I musikksamlinga er hun på lik linje med oss andre. Der får hun en tilhørighet.

Her henvises det til konkrete barn som til vanlig enda ikke deltar i det sosiale samspillet med de andre barna, men som i musikksamlinga er en del av fellesskapet. De voksne understreker tilhørigheten og fellesskapsopplevelsen musikken gir disse barna. Videre sies det:

Jeg synes det virker som at sangen er en bedre nøkkel enn å sitte med ei lita gruppe med bilder eller ting. Et eventyr med konkrete kan man jo bruke i slike situasjoner, men det å gjenta en sang som det faktisk går an å synge sammen med noen andre ute på lekeplassen, noe vi har lært sammen, det gir et fellesskap. De synger jo, på dissa, på sykkelen, overalt. Slik blir sangen en form for den begynnende norske kommunikasjonen de har med hverandre, de ikke-norskspråklige med de norskspråklige barna. Og også det at vi voksne sitter i sandkassa og begynner å synge, så kommer det noen bort til oss og så blir det et fellesskap der. Opplevelsen av at noen andre kan de sangene som jeg kan, selv om vi ikke kan snakke sammen enda.

Den gir helt klart muligheter for felles fokus, at man kan de samme tingene. Slik som også historier i barnelitteraturen, det at man ser det samme på Barne-TV osv. Jeg er opptatt av å hjelpe barna til å skape en slik felles plattform som gjør et sosialt samspill mulig. Der er jo et felles sangrepertoar et av elementene.

Musikken gir barna muligheten til et sosialt samspill, sier de voksne. Jeg liker særlig uttalelsen om at musikken er en kanal til å ta kontakt med hverandre før man kan språket, slik

det beskrives i det første av disse to sitatene. Dermed er jo det doble dilemmaet brutt. Lynet McQueen (fra filmen *Biler*) var et hett samtale- og leketema på Tunet mens jeg var der. Kunnskap om denne bilen (selv om kunnskapen stort sett besto i at det var en bil), ga grobunn for mang en god lek. Slik er også et felles sangrepertoar, mener en av de voksne. Dermed underbygger hun den andres uttalelse om at musikken er en kanal til å ta kontakt med hverandre før man kan språket. Hele tiden blir det sosiale fellesskapet musikken gir, understreket:

Men jeg ser at musikken fyller en annen rolle (*enn språkgrupper, min anmerkning*) fordi den gir et fellesskap, den er mer sosial, man får mer tilhørighet til gruppa, man får et litt annet selvbilde tror jeg. Man tørr litt mer.

I musikkksamlinga nå blir de mye roligere, og da fungerer det sosiale samspillet helt perfekt. Det funker! Musikken hjalp!

Tabors' doble dilemma blir m.a.o. enkelt brutt når vi bruker musikken aktivt:

Anan som blir 6 nå, hun har lært kjempemye. Hun har det gått veldig fort med, hun er en racer i førskolegruppa nå. Hun snakket jo ikke norsk da hun kom i oktober. Jeg tror all syngingen har hjulpet henne i gang med språket, jeg tror det. Hun kom seg raskt inn i det sosiale samspillet med de andre store jentene på grunn av dette, nå er det ofte jeg hører henne i diskusjoner i dukkekroken om det ene og det andre (latter). Hun løser problemene sine selv, og hun kniver om de beste dukkene! (latter) Sang hjelper språkmessig både siden de får øvd seg på lydene og på grunn av det sosiale; det å komme i kontakt med andre barn og voksne. Ta kontakt med andre voksne også, ikke bare de som er på ens egen avdeling. Og nettopp det gir jo en trygghet!

Å øve på språket gjennom sangen

Jeg har allerede påstått at sang og regler er et fantastisk verktøy for å lære seg et nytt språk fordi språklærlingen gjennom å synge sangtekster og framsi regler, øver seg i språket uten å selv måtte produsere. Vi kan øve oss både på språklige lyder, uvante lyder og korte fraser. I mitt feltarbeid representerte akkurat dette det første store gjennombruddet i forskningsarbeidet da en av de ansatte en dag sa til meg: «Vet du hva! Farah går rundt og synger på norsk, men hun sier ingenting enda!» Jeg hadde fram til da ikke sagt noe om at dette var en av de tingene

jeg så etter hos barna. Jeg hadde vært redd for at dersom jeg sa det, ville de voksne kanskje høre det bare for å gjøre meg glad. Det å fortelle om alle ting jeg så etter, var jeg redd ville gå utover forskningsarbeidets pålitelighet og gyldighet. Nå hadde de observert det helt av seg selv.

Selv observerte jeg ingen direkte sang på denne måten mens jeg var i barnehagen, til det var nok oppholdet mitt hver gang for kort. Det jeg observerte var de minoritetsspråkliges stadige større innpass i det sosiale livet, noe som hang proposjonalt sammen med den aktive deltakelsen i musikkamlinga. Det doble dilemmaet ble oppløst. Men de voksne rapporterte etter denne første gangen om stadige hendelser der barn uten norsk språk ofte sang på norske sanger, gjentok noen strofer om og om igjen eller brukte bruddstykker fra regler på norsk i leken:

Jeg har oppdagat at barna tar sangen før de begynner å snakke. Det har jeg sett og hørt. De synger før de prater. Det er jo litt artig at det var Farah vi oppdaga det på! Hun har begynt å snakke en del nå, men det var det der at hun begynte å synge på norsk som var nøkkelen.

Vi har nå fått ei ny jente som på to uker har lært seg mange av sangene vi bruker. Hun har også lært seg å telle på norsk. Vi har gjentatt sangene flere ganger, og når hun synger med så oppleves det sånn «Åh! Ja! Det går an!» Det gir jo noe til oss når vi ser at det faktisk skjer noe.

Nora: Så hun synger på norsk, men snakker ikke norsk?

Riktig. Hun kan noen veldig få ord, men hun synger med på alle sangene.

Og for å si litt om barna som kom i høst, som ikke hadde noe norsk språk, så kom jo sangen før talespråket. De sang før de snakket. Farah for eksempel, og Kala. Vi har ei som startet nå etter jul, og hun synger! Hun er med og synger sammen med oss, hun henger seg på hele tida, men hun sier jo ikke noe ellers. Hun er ei veldig glad jente, men hun er forsiktig av seg. Men hun bare kaster seg uti, kaster seg uti sangen! I går sang vi bl.a. *Hjulene på bussen*, og hun vet du: «hysj hysj hysj!», hun er med på alt som vi gjentar i refrengene.

De traller og synger mye mer for seg selv nå, se bare på lille Komathy (3), han kan begynne å synge «Sag og dra» helt av seg selv. (...) Han snakker ikke så mye norsk enda. Han sier «takk for i dag» (latter). Så han synger og oppnår kontakt, og han suger til seg ordene og plukker opp språklige lyder han øver seg på. Slik som med *Hode, skulder, kne og tå* for eksempel. Han vet jo hva betydningen av ordene i den sangen er, men det er det der med å få de ut selv – uten

å synge de. Han er jo liten fremdeles, og han øver seg når han synger i alle fall. Så han synger på norsk men snakker ikke mye enda.

«Men de er jo ikke bare med i samlinga, de kan begynne å synge når vi gjør andre ting også, de samme sangene fra samlinga. Farah (3) for eksempel, den sangen hun begynte med på egen hånd var *Hei hei, goddag på deg*, og så sto hun slik og vinket (latter). Og da vi ble med og sang med henne, så kom hun på flere fra samlinga. Hun syntes det var kjempartig at vi ble med. Det er jo en form for kommunikasjon vet du, vi ser det jo. Det er så artig å se».

Vi ser her flere eksempler på at barna synger før de snakker, og at de dermed øver seg på språket før de selv må være i stand til å produsere språk. Som vi så i teorikapittelet om de ulike språklige trekkene, er det mange ting man må øve seg på for å mestre lyden av et nytt språk. Jeg understreket også der at sang og musikk henger sammen med samtlige av de språklige trekkene, og her ser vi også at musikken hjelper barna helt konkret med å øve på språklydene på et svært tidlig stadium i læringsprosessen. Tausheten blir også brutt; det kreves mindre å synge det man har hørt og lært enn å selv skulle begynne å produsere meningsbærende ord og setninger. Musikken har ganske enkelt en voldsom effekt på språkinnlæringen. Og som jeg nevnte innledningsvis, er jo dette noe «alle» vet, men som ingen gjør noe med.

Jeg visste ikke at barna lærte så mye språk av at vi satt og sang. Det tenkte jeg aldri over. De lærer jo faktisk av syngingen, og etter hvert forstår de jo også betydningen av ordet. Det tenkte jeg ikke over før. Å bruke musikk i språkopplæringa, det var noe jeg ikke reflekterte over i det hele tatt. Det at de forstår og synger lenge før de produserer språk selv. Og vi har jo bevegelser til mange av sangene også som understøtter betydningen av ordet. Det er jo ganske selvfølgelig egentlig, når jeg nå vet det. *Lille Petter Edderkopp* for eksempel, det tegnet for regn er jo ganske universelt! Men hvem som tenkte over dette da, før du fortalte oss det, i alle fall ikke jeg. Det kan jo brukes når som helst, både ute og inne, på badet og under bleieskift. Du trenger ikke noe utstyr.

Når det kommer en melodi på ordene, en rytme eller takt, så er det lettere for barna å fange det opp. Rytmen og gjentakelsen. Dette visste jeg jo godt fra før, men nå har du fortalt oss det og vist oss det. Og jeg synes at jeg har sett det mye mer nå. Du har bevisstgjort oss på det, meg og mange med meg.

Da vi sang, satt han og formet ord etter sangen, det samme gjorde han med regler. Han øvde seg og prøvde ut lyder, og i ly av sangen kunne han fritt prøve ut. Han mimet etter munnen vår og så intenst på oss voksne mens vi sang, og han prøvde og øvde. Han gikk virkelig inn for å lære seg språket, og vi så det spesielt når vi sang. Vi er jo ofte veldig artikulerte og tydelige når vi synger. Og ting gjentas, akkurat som i eventyr: «...og så sa bukken», og man kan lære seg fraser.

Nora: Så da hadde dere jo sett at musikken hjalp før jeg kom?

Ja, egentlig så viste jo han oss det. Men vi tenkte nok ikke så bevisst på det.

«Dette visste jeg jo godt fra før», sier en av de voksne. «Det er jo ganske selvfølgelig egentlig, nå når jeg vet det», sier en annen. Og en tredje forteller til og med om en episode om musikk og språkinnlæring som skjedde før jeg kom i barnehagen. «Men vi tenkte nok ikke så bevisst på det», sier hun. Gjennom sangen øver språklærlingen seg på språket, tenk om man hadde funnet ut at barn øvde seg på språk gjennom å utføre kompliserte matematiske utregninger? Da er jeg skråsikker på at det hadde haglet med økonomiske midler til utstyr og kompetanseheving. Men musikk, liksom, er det så enkelt at vi bare kan synge? «Jeg visste ikke at barna lærte så mye språk av at vi satt og sang», sier en av de voksne beskrivende. Joda, så enkelt er det. Og alle vet det egentlig. Men hvorfor brukes det ikke?

Morsmålet – sporet tilbake til hjemmet

I tillegg til alle de norskspråklige fordelene musikken gir, kan vi også på en enkel måte bruke musikken til å bidra til at minoritetsbarnet opplever en viss sammenheng mellom hjemmet og barnehagen – selv om vi ikke har en morsmålslærer på avdelinga. Jeg har tidligere pekt på viktigheten av morsmålet i andrespråksopplæringa, og som jeg innledningsvis har sagt, så er dette et emne som bare så vidt berøres i denne masteroppgaven. Jeg mener likevel musikken er et så godt verktøy i denne sammenhengen at det må nevnes.

Jeg bruker ei regle om bier hvor vi teller til fem, og etter noen ganger spør jeg Ira (5:7) og Nadja (4:6) om de har lyst til å telle til fem sammen på sitt morsmål. Det vil de, selv om de blir fryktelig sjenerte. Med ansiktet mot gulvet, teller de «odin, dva, tri, chetyre, pyat!» så lavt de bare klarer mens de andre barna er musestille. Vi fortsetter regla, og de to jentene kikker opp fra gulvet med glade øyne og undertrykte smil om munnen.

Jeg ber Thurein (voksen) om å telle til fem på morsmålet han har felles med Arun (4). Arun som er en taus liten gutt, stråler voldsomt opp når Thurein teller. De andre barna reagerer i større grad enn

med Ira og Nadja på den andre avdelinga siden tellingen er høy og tydelig og helt klart rettet mot Arun. Det får meg til å innse hvor viktig det er at vi voksne lærer noe – om enn enkelt – fra hvert enkelt barns morsmål og tar det fram i slike situasjoner. Tellingene tar umiddelbart av, og omtrent alle vil telle på sitt morsmål. Her er det bare å pugge språk, tenker jeg.

Stoltheten, samme hvor flau de også var, skinte i de glade øynene til Ira og Nadja da de hadde, sansynligvis for første gang, brukt sitt eget hjemmespråk i barnehagen. Kanskje var de ikke før denne dagen engang bevisst at de hadde samme hjemmespråk. Dette var to jenter som ikke lekte sammen til daglig i barnehagen, sansynligvis på grunn av aldersforskjellen. Det var lett å se at de virkelig følte seg sett av meg og av de andre barna – og av hverandre. Det er alltid godt å bli sett. Også Arun, den stille gutten, uttrykker voldsom glede og stolthet over at det er *hans* språk som blir gjenstand for fokus. Selv om han selv ikke er med og teller, er det helt tydelig at både han og alle de andre vet at det er *hans* språk. At han også merker det positive fokuset fra de andre barna, forsterker den gode følelsen av å være noen, av å bli sett for den man er.

Jeg ba begge avdelinger om å samle inn tallrekka fra en til fem fra foreldrene slik at vi alle kunne pugge dette (se vedlegg s. 121). Selv om barnet kanskje klarer å si det høyt alene, vil det alltså være noen som kan trenge hjelp. Og dessuten er det stas når den voksne i barnehagen kan noe som også fins hjemme. Det styrker som vi har lest tidligere, barnets selvbilde. Å lære seg å telle fra én til fem på en del språk, er helt overkommelig for de aller fleste voksne.

Jeg forsøkte også å finne innspilt musikk fra de ulike kulturene som var representert på avdelingene som jeg kunne bruke på ulikt vis. Min tid i barnehagen var for kort til å realisere disse planene, på samme måte som å lære noen enkle barneregler eller barnesanger fra barnas foreldre. For oss vil de fremmede ordene være lettere å lære siden de følger en rytme og en melodi, akkurat som norske fraser er lettere å lære med en sang for de minoritetsspråklige barna.

Alt dette anser jeg som enkle virkemidler i det å skape et spor tilbake til hjemmet via morsmålet gjennom musikken. Dette er noe alle kan gjøre og viser igjen hvor viktig musikken er som verktøy i språkopplæringen. «Et sentralt aspekt ved opplevelsen av tilhørighet til egen kultur vil være forholdet til musikk» (Ruud 2011, s. 70).

Å vise vei ut av stemmeskammen

Det aller viktigste for de som skal lære bort noe med musikken som verktøy, er å tørre å bryte gjennom stemmeskammen, tørre å virkelig ta i bruk musikken med alle dens virkemidler. Det er ikke bare bare. Jeg vil som jeg før har skrevet, på ingen måte sidestille en liste med sanger i et språkopplegg med det å bruke musikken på en slik måte vi her snakker om. Dette er en dypere forståelse for musikk som handler om mye mer enn hva slags sanger vi skal synge. Jeg er av den oppfatning at dette er noe man må veiledes og guides fram til, og også slik kan stemmeskammen samtidig overvinnes. Man blir vist konkret hva det er som er mulig å få til. Det er lettere å herme etter noen andre for deretter å sakte men sikkert skape sitt eget opplegg med utgangspunkt i læremesterens.

Jeg har alltid hatt tro på at man må lære av hverandre og være hverandres gode modeller. Og mangler man gode modeller på et område, så må man bare ut å finne dem, bare for å få flytta den der «hva er mulig å få til». Og «hvordan skal jeg gjøre det?». Så det var et utrolig viktig valg vi tok helt til å begynne med at du skulle gå inn og være aktiv i stedet for passiv. Dette er helt umulig å lese i en bok eller bare høre om på et kurs. Jeg ser at det gikk utover designet på forskningsprosjektet ditt, men for oss og for den læringsprosessen som har vært her hos oss, så har det vært alfa og omega. Det hadde ikke ligget igjen så mye av personlig kompetanse hos de ansatte hvis du ikke hadde gjort det.

Dette er styreren i barnehagen sine ord og understreker viktigheten av noe jeg er svært opptatt av, nemlig at det er visse ting som ikke kan overføres kun ved hjelp av det skrevne ord. Det må et møte til, en vedvarende dialog, en praktisk modell; en som selv sprer entusiasme og som fanger og holder noens oppmerksomhet – i dette tilfellet de voksne i barnehagen.

Jeg vil ta med noen uttalelser fra intervjuene angående dette med å lære av meg, det å tørre å musisere. Dette har jeg ikke med for å understreke at de lærte noe av meg, men for å vise noen av de hemningene voksne mennesker har når det kommer til fri musisering. Jeg vil tydeliggjøre at det holder ikke med å bare si at musikk er bra for språkinnlæringen eller å ha en liste med forslag til sanger man kan bruke til ulike tema i språkgruppa. Man må dypere enn som så. Man må ut av stemmeskammen.

Jeg var litt skeptisk før du kom, ei som het Nora skulle komme og ha samlinger med oss, «hvordan ville dette her bli da?» Så jeg var litt småskeptisk til å begynne med, jeg skal innrømme det.

Nora: Hvorfor var du skeptisk?

Det var jo en fremmed dame som skulle komme hit og synge! Og så er hun musiker og her sitter jeg med mine blanke ark og dårlige sangstemme. Men du kom og sa: «bare syng, alle kan synge!» Bare det lille du hadde med oss ansatte først også, det lille kurset der, det bare åpnet dørene.

Det er lettere å ha musikksamling nå. For noen, meg selv inkludert, så har det vært en god del prestasjon knyttet til det å sitte foran alle ungene og få de fokusert på det jeg har å tilby. Men nå har vi et større samarbeid vi voksne, vi støtter hverandre og spiller på hverandre – og på barna. Vi synger mer sammen.

Nå kan vi ha samling sammen, før var det mere sånn at «i dag er det din tur». Nå gjør vi det sammen, som et samarbeid.

Alt dette er for meg dessverre svært velkjente uttalelser. Jeg har hørt liknende utsagn som dette i årevis. Den iboende redselen, prestasjonsangsten, at man ikke vil synge sammen med andre voksne, skammen over sin egen stemme og sine egne «blanke ark». Og så skal det egentlig så lite til å løsne opp på det hele:

For min egen del så har jeg samlingsstunda mye mer frivillig nå enn før. Etter at du har vært her så har jeg litt papirer, og jeg husker hva du gjorde og hvordan du gjorde det. Det har inspirert veldig.

Men det å være mer bevisst på å bruke litt enkle sanger og veksle mellom høy og lav stemme og gjøre det mer attraktivt, det har endret seg. Dette at vi ikke skal rekke gjennom alle ti sangene, men nøye oss med fire. Det å slippe ned skuldrene litt mer, det har endret seg.

Vi bruker mer kroppsspråk og mimikk, vi skal leve oss litt mer inn i det når vi bruker musikk, at vi ikke bare sitter der og synger, men at vi er med. Er engasjerte. At det kommer litt mer innenfra.

Bare det å se på deg og høre på deg er artig, og å innse at det er nettopp det der engasjementet som er kjempeviktig. Og den måten du formidlet kunnskapen din til oss på, ikke bare til barna, men også til oss. Om hvordan vi kan gjøre det, hva som er viktig. Det er viktig for meg for å få med meg mine medarbeidere og kollegaer. Det med at vi kan være trygge på hverandre, at

det ikke er farlig. Vi vet det samme, vi har lært det samme. Å oppleve hvor flott det er å lære av noen som er så engasjert og som kan så mye.

Det er nemlig ikke så vanskelig å hjelpe normalt psykisk friske folk ut av stemmeskammen, men man må som veileder/lærer være bevisst på at stemmeskammen eksisterer. Den må ikke bli oversett. De voksne forteller her om at de har sett på og lært av meg, de har plukket opp noen små knep og tips. En av de nevner at de bruker mer kroppsspråk og mimikk nå enn før. At de veksler mellom lav og høy stemme. At de slipper ned skuldrene. Det er ikke lengre forbundet med redsel, prestasjon og angst, men med engasjement, enkle musikalske virkemidler og et par tips på veien. Slik som en av de voksne sier:

Jeg synes også det er lettere å starte om igjen dersom jeg merker at jeg starter å synge feil på en eller annen måte, for eksempel i for lavt toneleie. Da bare starter jeg opp igjen, og det føles helt greit. Det er ikke noe problem å gjøre «feil». Det er så mye lettere nå, lettere å bare hoppe inn i sangen; «kom igjen, nå tar vi oss en trall!».

Det er ikke noe problem å gjøre «feil», sier hun og markerer selv gåsetegnene med fingrene sine. Og dette er en voksen person som nå virkelig gir av seg selv i samlingsstundene. Fallhøyde eksisterer ikke lengre for henne. Samme person uttaler også:

Og jeg har bestemt at jeg synger «hake, nese, munn» på *Hode, skulder, kne og tå* i stedet for «kinn å klappe på» med tanke på alle minoritetsbarna vi har her. Da lærer de hake og nese og munn. Og da får jeg blikk fra de andre voksne, men det bryr jeg meg ikke om nå, for meg er det viktigere at barna lærer seg de begrepene mens vi synger og har det artig.

Dette er samme person som uttrykte skepsis til at jeg skulle komme, der hun satt med sine «blanke ark og dårlige sangstemme». En frigjøring av stemme og uttrykk som legger grobunn for aktiv musisering. Jeg kan ikke få understreket nok hvor viktig det er at man tar tak i dette allerede under utdanningen av nye førskolelærere. Selv om man kan stå foran en forsamling der det kan virke som om alle er så trygge på seg selv at stemmeskammen er utryddet fra jordas overflate, så må man likevel ta utgangspunkt i den. Hva om en av de nyutdannede førskolelærerne havner i en barnehage der ingen tør å synge? Da må vedkommende vite hva slags fenomen man står overfor. Man må jage bort prestasjonsangsten – med kjepp! Her har som sagt utdanningsinstitusjonene mye å ta tak i, men også vi som skal tilrettelegge for musikkaktiviteter i for eksempel barnehagen. Det er viktig å ta dette temaet på alvor. Hvis vi

ikke gjør det, vil musikken aldri få sjansen til å utfolde seg fritt og virkelig bli det innlæringsverktøyet som særlig innen språk, er helt fantastisk.

Nora: Hva er det viktigste du har lært av at jeg har vært i barnehagen?

Å slippe ned skuldrene!

DEL 3

– resultater og konklusjon



Resultater

Indeed, songs may contribute to language acquisition in several ways. First, the emotional aspects of a song may increase the level of arousal and attention. Second, from a perceptual point of view, the presence of pitch contours may enhance phonological discrimination, since syllable change is often accompanied by a change in pitch. Third, the consistent mapping of musical and linguistic structure may optimize the operation of learning mechanisms (Sylvain Moreno m.fl., 2008).

Mitt forskningsarbeid er en kvalitativ undersøkelse, og dataene jeg støtter meg på, er altså ikke målbare i den utstrekning jeg først hadde sett for meg var mulig. Jeg mener likevel jeg har fått fram tilstrekkelig varierte resultater som peker kun i én retning: musikken hjelper språklærlingen i læreprosessen på mange ulike måter. Sett ut fra teorikapitlene, har jeg hentet følgende resultater fra min empiri.

Musikk og innlæring

I kapittelet «Musikk og innlæring», presenterte jeg flere teorier ut fra påstanden om at musikk letter enhver innlæringssituasjon. Mitt empiriske materiale viser at dette stemmer. Vi har sett hvordan musikken både fanger og holder på oppmerksomheten til språklærlingen. Vi har sett hvordan musikkaktiviteter sprer glede og velvære og dermed spiller på lag med vår følelsesmessige hukommelse *amygdala* og hvordan den holder «de limbiske strukturene i godt humør». Alt dette er som vi nå vet, momenter som er helt avgjørende for å skape motivasjon og engasjement for å lære noe.

Jeg la også fram retningen positiv psykologi som en kilde til innlæring hvor musikken har sin selvsagte plass. Som vi allerede har lest, omfatter positiv psykologi bl.a.: «...wellbeing, contentment, and satisfaction (in the past); hope and optimism (for the future); and flow and happiness (in the present)» (Seligman og Csikszentmihályi i Ruud 2010, s. 88). Etter å ha lest utdragene fra feltarbeidet mitt, er det vel ingen tvil om at musikken skapte en tilstand som utløste de heldige virkningene av positiv psykologi. Når vi samtidig vet at disse positive følelsene fra evolusjonens side er grunnen til at vi kan lære oss noe nytt, vil jeg påstå at dette er enda et sterkt argument for å bruke musikken aktivt som innlæringsverktøy.

Både tilstanden av *flow* og alfabølger følger på mange måter positiv psykologi og er dermed også naturlig inkludert i resultatene fra feltarbeidet mitt. Det å glemme tid og sted, å

opplukes fullstendig av situasjonen, å glemme seg selv og de begrensningene man har gitt seg selv, å være avspent med likevel konsentrert og fokusert på det som foregår; alt dette skjedde med både barn og voksne under prosjektperioden min akkurat slik vi lest om fra feltarbeidet mitt. Musikken la også her til rette for en optimal innlæring.

I delkapittelet «Begge hjernehalvdeler aktiveres» pekte jeg bl.a. på hvordan dette faktum gjør at små barn kan synge før de snakker. Dette har vi nå sett skjedde.

Siden jeg i denne masteroppgaven ikke har inkludert nevromedisinske kartlegginger av hjernens aktivitet, kan jeg ikke bevisføre hvordan musikken aktiviserer ulike deler av hjernesystemet vårt, slik som venstre *Heschls gyrus* og *rostromedial prefrontal cortex*. For øvrig er dette momenter som forklarer hvorfor språket kommer lettere når vi bruker musikken aktivt og er således en integrert del av det jeg her har nevnt.

Språk

Når det gjelder de momentene jeg trakk fram i kapittelet «Språk», er det særskilt språklærlingens sosiale liv empirien tydelig viser at musikken har stor betydning for. Det doble dilemmaet som Tabors beskriver så godt, blir lett løst opp ved hjelp av musikken. Dette er av stor viktighet. Innpass i det sosiale hverdagslivet blant andre som snakker målspråket, kan være det som avgjør innlæringstempoet ene og alene. På besøk i en barnehage med stor andel minoritetsspråklige barn (ikke der hvor jeg gjorde mitt feltarbeid), ble jeg presentert for en jentetrio på ca 4,5 år hvorav en var majoritetsbarn (dvs. født norskspråklig), en var bosnisk og en japansk. Den japanske jenta hadde startet i barnehagen et år tidligere og kunne på det tidspunktet ikke et ord norsk. Hun var helt isolert og veldig fortvilt. Den bosniske jenta som da kunne noe norsk, tok henne under sine vinger. Sammen med den norske jenta som fra før av hadde etablert en viss kontakt med den bosniske jenta, dannet de en trio som gjorde at norskkunnskapene til de to minoritetsbarna skjød i været. Da jeg kom på besøk og observerte de tre i lek, kunne jeg aldri ha gjettest at den japanske jenta ikke hadde snakket norsk hele livet. Det var forbløffende. Sosial innpass hos jevngamle majoritetsbarn (eller andre man må snakke norsk med), er svært viktig. Det doble dilemmaet er med andre ord noe av det viktigste å løse opp. Musikken er som vi har sett, et effektivt hjelpemiddel til dette. Vi har bl.a. sett hvordan Lashira via musikkksamlingene opparbeidet seg nok språklig og sosial kapital til å regissere en hel lek, og vi har hørt om Annan som fikk rask sosial innpass blant jevngamle majoritetsspråklige på grunn av språket hun tilegnet seg gjennom musikken.

Feltarbeidet mitt viste også hvordan tause barn kommer ut av sin taushet gjennom å synge eller delta i musikkaktivitetene. Arun brøt sin taushet ved å spille kraftfullt på tromma og var etterpå et barn som snakket mye mer, både til meg og andre barn og voksne. Den noe skremte og tause Kala, sang med av full hals på sanger før hun forsiktig begynte å snakke ved legobordet en dag. Sangen og musikken er en annen måte å uttrykke seg på, og det kan føles befriende for den som har satt seg fast i en lydløs tilværelse å på denne måten bryte trolldommen og lage litt lyd.

Også når det kommer til morsmålet som identitetsbærer og som et spor tilbake til hjemmet, har vi sett at musikken er en bidragsyter. Det krevde ikke mer enn å pugge tallrekka fra én til fem på noen språk for å vekke gjenkjenning hos barna. Selv så lite fikk positive reaksjoner. Tenk da på hva man virkelig har muligheten til å gjøre når det kommer til morsmål og musikkultur fra hjemlandet gjennom musikkaktiviteter. Mulighetene er ubegrensede. Å styrke barnas selvfølelse og trygghet på denne måten, bidrar til økt innlæringskapasitet slik vi har sett gjennom prinsippene for positiv psykologi. Igjen er musikken verktøyet.

Musikken i språket, språket i musikken

I kapittelet «Musikken i språket, språket i musikken», hevdet jeg at vi lurer hjernen vår med sang. Vi har fra feltarbeidet nå lest om hvordan barna faktisk lurer hjernen sin og synger før de snakker og at de dermed øver seg motorisk på å lage norske lyder lenge før de klarer å produsere språket selv. Jeg pekte på Tabors som sier at språklærningen observerer nøye (*spectating*) før hun deretter prøver ut og hermer etter når hun skal lære seg språk. Musikken er en ypperlig anledning til både å observere og herme siden det i sang er korte fraser og gjentakelser av tekst, gjerne med understøttende bevegelser til. I tillegg sakter sang tempoet på språket i forhold til når vi snakker. Dette gjør det lettere for språklærningen å plukke opp alle lydene, og dermed blir det lettere å herme etter. Dette har vi også blitt vist gjennom feltarbeidet: barn stirrer intenst på ansiktene til barn og voksne mens det synges, klare til å forme munnen på samme måte selv. I språket og musikken er det så mange likhetstrekk at musikken automatisk smitter over på oppbyggingen av andrespråket, helt av seg selv. Man må bare være klar over det, hvor stor rolle musikken faktisk spiller. Som en av de voksne informantene mine sa: «Jeg visste ikke at barna lærte så mye språk av at vi satt og sang. Det tenkte jeg aldri over. De lærer jo av all syngingen, og etter hvert forstår de jo også betydningen av ordet».

Hastigheten i språkinnlæringen

Spørsmålet som gjenstår er det viktigste: har musikken akselerert språkinnlæringen? Det er dette jeg ønsket meg en kontrollgruppe til. Ved å sammenlikne barna som hadde blitt eksponert for mye musikk med de barna som hadde fulgt sitt normale språkopplegg, ville jeg ha kunnet måle en forskjell. Som jeg beskrev innledningsvis i metodekapittelet, viste dette seg å være vanskelig. Jeg hadde i så fall måtte ha hatt mange flere barnehager i flere byer å arbeide med og sammenlikne med. Da ville et slikt forskningsprosjekt ha vært spennende.

Det er også slik at tempoet i ens språkinnlæring varierer fra person til person. Kibsgaard og Husby (2009, s. 130–131) trekker fram ulike momenter i denne sammenhengen, som bl.a.:

- Barnets tidligere erfaringer fra innvandringsprosessen til Norge (krig, flukt, overgrep og redsel eller normalt og fredfullt?)
- Familiens tilgang til norskspråklige miljøer
- Familiens generelle integreringsvilje
- Barnets personlighet, læringsstil og «språkøre»

Som eksempel kan jeg trekke fram Abebe (5,4) fra feltarbeidet mitt. Han snakker svært godt norsk, til tross for at han ikke har bodd lenge i Norge. Førskolelæreren kunne på spørsmål fra meg angående hans gode språk, fortelle meg at dette var en familie som fra første stund hadde gått inn for å bli integrert. De hadde skaffet seg en stor norsk omgangskrets og framsto som ressurssterke, utadvendte og pratsomme. Til sammenlikning har vi Rehan som er fem måneder eldre enn Abebe og som har vært lengre i Norge. Hans norsk bærer fremdeles preg av utenlandsk aksent og begrenset ordforråd. Hans familie har opplevd mange traumatiske episoder i forbindelse med asylsøknader og utsendelse av familiemedlemmer, og de har ingen norsk omgangskrets. Rehans mor er innesluttet og redd når vi møter henne. Det er altså flere faktorer som spiller inn på tempoet når et barn tilegner seg nytt læringsstoff. Også av denne grunn trenger man en stor gruppe barn spredt over et større geografisk område om man skal sammenlikne hastigheten i språkinnlæringen ved å tilsette en bestemt faktor i den ene gruppa.

Det er to elementer som avgjør at jeg likevel kan si at musikken har akselerert språkinnlæringen selv om jeg ut fra dette feltarbeidet ikke kan legge fram noen tydelig trinnvis utvikling. Det ene elementet er den tydelige innvirkningen musikken har på Tabors' doble dilemma, og det andre er de voksnes uttalelser om hvordan musikken har hjulpet barna. På begge disse punktene har vi tydelige positive resultater. Å komme seg ut av det doble dilemmaet og få innpass i det sosiale livet med jevngamle barn som snakker målspråket, vil i

seg selv akselerere språkinnlæringen. Når vi ser at musikken i så stor grad løser opp denne utfordrende situasjonen, er dette ene punktet god nok grunn i seg selv til å se nærmere på musikken som et viktig verktøy i språkopplæringen. I tillegg har vi lest flere uttalelser fra de voksne som forteller om barn som «knekker snakkekoden» via sangen, slik som for eksempel:

Hun har begynt å snakke en del nå, men det var det der at hun begynte å synge på norsk som var nøkkelen.

Hun har det gått veldig fort med, hun er en racer i førskolegruppa nå. Hun snakket jo ikke norsk da hun kom i oktober. Jeg tror all syngingen har hjulpet henne i gang med språket, jeg tror det.

Noen snakker veldig mye norsk nå. Du skulle ha forsket videre på de som har hatt kjempesprang. Jamil for eksempel, han prater masse og forstår masse. Han peker og peker og vi forteller. Og Anan, hun fører lange dialoger og samtaler med andre barn. Jeg er helt sikker på at sangen har hatt noe å si. Anan og Jamil startet jo i barnehagen etter at du hadde begynt, og de kom rett inn i det med masse musikk helt fra starten. Det at de fant fellesskap både med oss voksne og de andre barna med musikken. Den tryggheten, at man også kan bruke energi på å ha ørene åpne for å lytte, ikke bare på å være utrygg.

Resultatene fra mine funn viser altså at musikken har en svært positiv innvirkning på innlæringshastigheten når minoritetsspråklige førskolebarn skal lære seg norsk. Den hjelper både sosialt og språklig på mange forskjellige måter, noe som forsterker dens positive effekt. Noen språklæringer trenger mer hjelp sosialt, andre mer hjelp språklig. Musikken favner bredt.

Konklusjon

Singing is a very important tool in the development of a young child. It teaches much more than music alone: listening, cooperation, taking turns, language skills, vocabulary, different languages, self-expression, internal thinking, diction, sequencing and structure, patterns and rhymes and communication. It is thought that singing makes you happier by causing endorphines to flow, helps you to breath correctly, enhances your brain function and general wellbeing, teaches discipline, self-control, and in a group gives a sense of being part of a whole creative togetherness – which is fundamental to the wellbeing of the human spirit (Arlette Overman i Blythe 2011, s. 53).

Musikken er et godt verktøy til norskopplæring av minoritetsspråklige førskolebarn. Jeg har lagt fram resultater som bekrefter dette. Dessverre er det også et godt *oversett* verktøy. Mye av grunnen til dette, mener jeg er at man ikke tar på alvor *hvordan* man skal musisere for å utløse musikkens fulle iboende potensiale som innlæringsverktøy. Man nøyer seg med å liste opp diverse sanger knyttet til ulike tema mens man overser det kanskje største hinderet; stemmeskammen. Jeg mener at utdanningsinstitusjonene har et stort ansvar for dette. Musikkopplæringen må i mye større grad legges opp ut fra studentenes forhold til egen stemme(skam) og dermed også deres evne til musikkutfoldelse når de starter sitt yrkesliv i barnehagen. Man trenger ikke inngående kjennskap til musikkteoretiske disipliner, derimot trenger man et solid fotfeste i seg selv, sin stemme og sin rytme, og man trenger å vite svært mye om musikkens uendelig mange positive (og negative) sider. Kapitler som for eksempel «Hva er musikk?» og «Stemmeskam» i denne oppgaven, vekker mange flere relevante følelser, minner og dypt engasjement for musikk hos en førskolelærerstudent, enn teorier om musikalitet. Hva trenger en førskolelærer i hverdagen? Å være trygg på sin egen musisering, sin egen stemme og å bruke musikken aktivt og fritt ut fra de behov hver enkelt barnegruppe har. Et av de behovene kan være å lære minoritetsspråklige barn norsk; et behov som bare vil bli stadig større etter hvert som flere av minoritetsbarna kommer til barnehagen. De finnes ikke bare i spesielle barnehager; stadig flere arbeidsinnvandrere fra Øst-Europa vil representere en ny gruppe som ikke inkluderes i det tradisjonelle mottakssystemet. Det vil med andre ord bli stadig flere minoritetsspråklige barn i barnehagene som skal lære seg norsk. Og som jeg konkluderer med her; musikken er et selvskrevet verktøy i denne sammenhengen.

Konsekvensen av denne konklusjonen bør være at musikk og norskopplæring blir to uadskillelige enheter både under utdanning av nye førskolelærere og ved kompetanseheving for allerede yrkesaktive barnehagearbeidere. Musikken må være grunnstammen i norskopplæringen av minoritetsspråklige førskolebarn, og ikke begrenset til en sang som passer til temaet i språkgruppa.

Da jeg startet arbeidet med dette prosjektet, tok jeg kontakt med Utdanningsdepartementet angående den dårlige statistikken for minoritetsspråklige førskolebarn som jeg nevnte innledningsvis. Jeg fikk da til svar at de har satt ned et utvalg som skal vurdere språkkartleggingsverktøy.

Utvalgets arbeid dreier seg om hvilke kartleggingsverktøy som egner seg til bruk i barnehagen og hvordan disse anvendes riktig for å gi resultater knyttet til språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn. Departementet understreker at det er tiltakene som kommer som følge av kartleggingen som er viktige og som stimulerer barns språk, ikke verktøyene i seg selv (brev fra Utdanningsdepartementets barnehageavdeling, se vedlegg s. 122).

Til tross for at de selv sier at kartleggingen ikke stimulerer barns språk, er det likevel i den enden politikerne setter inn ressursene i første omgang. Også i den tidligere omtalte artikkelen fra *Aftenposten* 2. februar 2012, er det kartlegging av barns språkutvikling det først og fremst snakkes om fra politikernes side. Men som styrer Marit Sivertsen i samme artikkel sier:

Vi undrer oss over hensikten med å kartlegge alle barn, barn blir ikke bedre i språk ved å bli kartlagt. Akkurat som at barn ikke blir lengre ved å bli målt. En mulighet for å gjøre barnehagene bedre kvalifisert til å jobbe mer målrettet med språkarbeidet, er å ansette flere pedagoger (Mellingsæter 2012).

Å bruke stadig nye ressurser på kartlegging i stedet for å kjøre på der det virkelig trengs, nemlig i barnehagehverdagen til språklærlingene, er for meg helt uforståelig. Det trengs *nok* pedagoger på hver avdeling (bl.a. morsmåslærere til de yngste barna) samt ikke minst; ressurser til kompetanseheving blant barnehagepersonalet og gjennomgang av førskolelærerutdanningens fagplaner på området. Resultatene fra denne masteroppgaven viser at et av kompetanseområdene man nå virkelig må ta tak i, handler om musikkens klare fordeler i språkinnlæringen. Vi kan ikke fortsette å overse både nasjonal og internasjonal forskning på dette feltet som jeg har vist til i oppgaven. Jeg kan ikke dy meg for å fundere på om det hadde blitt satset mer dersom det viste seg at små barn lærte norsk fortere dersom de

også jobbet mye med matematikk i barnehagen. Da tviler jeg på at politikerne hadde snakket i det vide og brede om kartlegging i stedet for å bidra til kompetanseheving og økt bemanning.

Men som sagt er disse resultatene også et spark til utdanningsinstitusjonene som utdanner førskolelærere og barne- og ungdomsarbeidere. Hva er det studentene lærer? Som norsklærere for små barn kommer bl.a. disse yrkesgruppene til å spille en stor rolle i utformingen av framtida, både til enkeltindivider og til samfunnet. For å snu trenden med at små barn ikke lærer seg norsk godt nok selv om de går i barnehage i mange år, må vi tenke nytt! Det vi gjør i dag fungerer jo rett og slett ikke godt nok. Vi må slutte å behandle musikken som om den egentlig var en unødvendig overskuddsfaktor, som i barnehagen blir tatt hånd om av den ene ansatte som er utpekt av de andre som «den musikalske». Musikk er så uendelig mye mer enn å synge med sangkort, noe jeg har forsøkt å vise. Og ikke minst er musikk gratis, den er lett å bruke og den favner alle uansett alder, språklig og kulturell bakgrunn, språklig og sosial kapital, kjønn eller interesser. Musikken er universell og tilhører alle.

Jeg avslutter med å oppfordre alle musikkpedagoger, på høyskoler, universitet, kulturskoler, barneskoler og alle andre steder, om å se sin egen praksis i lys av følgende uttalelse fra Even Ruud:

Musikkpedagogene vil i årene fremover i stadig større grad befinne seg i utviklingsland, i konfliktområder og i arbeid med marginaliserte grupper. Musikalsk samspill er en unik arena for utvikling av mestringssevne, sosiale nettverk, av større livsglede og positive verdier (Ruud 2011, s. 76).

Litteratur

- Balsnes, Anne Haugland: «Sang og velvære : en kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter» *Norsk visearkivs publikasjon*, 3/2010.
- Berg, Mads: *Skolens sangbok*, Oslo: Aschehoug, 1970.
- Blacking, John: *How musical is man?*, London: Faber&Faber, 1976.
- Blythe, Sally Goddard: *The Genius of Natural Childhood*, Gloucestershire: Hawthorne Press, 2011.
- Brodal, Per: *Sentralnervesystemet*, 4. utgave, Oslo: Universitetsforlaget, 2007.
- Campbell, Don og Alex Doman: *Healing at the speed of sound*, New York: Hudson Street Press, 2011.
- Csikszentmihályi, Mihaly: *Flow, optimalopplevelsens psykologi*. Oversatt av Bent Bjerre, København: Munksgaard 1991. (Originaltittel: *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: HarperPerennial, 1990).
- Dalen, Monica: *Intervju som forskningsmetode*, 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget, 2011
- Deliège, Irène og Jane W. Davidson (red.): *Music and the mind. Essays in honour of John Sloboda*, Oxford: Oxford University Press, 2011.
- DeNora, Tia: *Music in everyday life*, New York: Cambridge University Press, 2000.
- Dhority, Lynn: *The ATC Approach*, Philadelphia: Gordon and Breach Science Publishers, 1991.
- Eir, Hanne og Gitte Gregersen: *Musikken spiller en rolle*, Herning: Folkeskolens musiklærerforening, 2002.
- Fidjestad, Lena Rustan: «Her er favorittlåtene til treningsekspertene», *Adresseavisen*, 07.03.2012. <<http://www.adressa.no/sport/Sprek/article1785974.ece>> [lesedato: 07.03.2012].
- Fladberg, Karin Lillian: «Ligger et år etter ved skolestart», *Dagsavisen*, <<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article514948.ece>> [Lesedato 31.03.2011].
- Fladberg, Karin Lillian og Tor Sandberg: «To av tre har språkproblemer», *Dagsavisen*, <<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article515039.ece>> [Lesedato 04.04.2011].
- Goleman, Daniel: *Emosjonell intelligens – å tenke med hjertet*. Oversatt av Tore-Jarl Bielenberg, Oslo: Gyldendal 1997. (Originaltittel: *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books, 1995).
- Hannaford, Carla: *Lær med hela kroppen*. Oversatt av Marie-Louise Ringquist, Jönköping:

- Brain Books, 1997. (Originaltittel: *Smart moves: Why learning is not all in your head*, Virginia: Great Ocean's Publishers, 1995).
- Healy, Jane: *När hjärnan börjar skolan*. Oversatt av Marika Hagelthorn, Jönköping: Brain Books, 1999. (Originaltittel: *Your child's growing mind*, New York: DoubleDay, 1987).
- Helsing, Marie: *Everyday music listening. The importance of individual and situational factors for musical emotions and stress reduction*, Göteborgs Universitet, 2012. <<http://hdl.handle.net/2077/28257>> [lesedato: 03.03.12].
- Hæreid, Marit: «Syng det ut!», *Stavanger Aftenblad*, <<http://www.aftenbladet.no/lokalt/--Syng-det-ut-2258304.html>> [lesedato: 13.05.2011].
- Høigård, Anne, Ingeborg Mjør og Trude Hoel: *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*, Kunnskapsdepartementet, 2009. <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/temahefte/Temahefte%20om_språkmiljø_og_språkstimulering_i_barnehagen_bokmål_web.pdf> [lesedato: 14.12.11].
- iFakta*, IMDi – Integrerings og mangfoldsdirektoratet, 2011.
- Ihlen, Lucie Fossum og Lena Malinovsky Finnanger: *Snakkepakkens veiledningshefte – et språkutviklingsverktøy for barnehage og småskole*, Oslo: a/s Riktige Leker, 2000.
- Janata, Petr m. fl.: «The Cortical Topography of Tonal Structures Underlying Western Music» i *Science*, vol. 298 no. 5601 s. 2167–2170, 2002.
- Kibsgaard, Sonja og Olaf Husby: *Norsk som andrespråk*, 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget, 2009.
- Kvale, Steinar og S. Brinkmann: *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge, Oslo: Gyldendal, 2009. (Originaltittel *InterView: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, SAGE Publications, 2009).
- Levitin, Daniel: *This is your brain on music*, New York: Penguin 2007.
- Lozanov, Georgi: *Suggestology and outlines of suggestopedya*, New York: Gordon & Breach, 1978.
- Løkken, Gunvor og Frode Søbstad: *Observasjon og intervju i barnehagen*, 2. utgave, Oslo: TANO, 1999.
- Mangfold og mestring*, NOU 2010:7, Kunnskapsdepartementet <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/8.html?id=606203>> [lesedato: 13.12.11].
- Marquez, Carlos m. fl.: «Musicians Detect Pitch Violation in a Foreign Language Better Than

- Nonmusicians: Behavioral and Electrophysiological Evidence» i *Journal of Cognitive Neuroscience* 19:9, s. 1453–1463, Massachusetts Institute of Technology, 2007.
- Mellingsæter, Hanne: «Født i Norge, har gått i barnehage, men kan ikke språket», *Aftenposten*, <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/Fodt-i-Norge_-har-gatt-i-barnehage_-men-kan-ikke-spraket-6754397.html#.T0I6XJiRwjI> [lesedato 02.02.2012].
- Moreno, Sylvain m.fl.: «Songs as an aid for language acquisition», *Cognition*, 2008 <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027707000868>> [lesedato: 10.12.11].
- Moreno, Sylvain: «Can Music Influence Language and Cognition?» i *Contemporary Music Review* 28/3, side 329–345, Oxfordshire, England, 2010.
- Olvik, Lise og Anne Marit Valle: *Språksprell i barnehagen og skolen*, Oslo: Gyldendal, 2005.
- PEPLab: «The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions», *Positive Emotions and Psychophysiology Laboratory, University of North Carolina*, <http://www.unc.edu/peplab/broaden_build.html> [lesedato: 19.12.11].
- Repstad, Pål: *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utgave, Oslo: Universitetsforlaget, 2009.
- Ruud, Even: *Music Therapy: A Perspective from the Humanities*. Gilsum: NH: Barcelona Publishers, 2010.
- Ruud, Even: «Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningeleir» i Sven-Erik Holgersen og Siw Graabræk Nielsen (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, årbok 12, s. 59–80, Oslo: NMH-publikasjoner, 2011:2.
- Rydja, Carin m.fl.: *Språklek. Stimulerende språkövelser i barnehagen*, Oslo: GAN Aschehoug, 2009.
- Sandvik, Margareth og Marit Spurkland: *Språkpermen – lær meg norsk før skolestart*, Oslo: Cappelen forlag, 2009.
- Schei, Tiri Bergesen: «Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangers identitetsarbeid» i Karette Stensæth og Lars Ole Bonde (red.): *Musikk, helse, identitet*, Oslo, NMH-publikasjoner 2011:3.
- Schei, Tiri Bergesen: *Stemmeskam: hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*, hovedoppgave i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen, 1998.

- Schön, Daniele m. fl.: «The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language» i *Psychophysiology*, vol. 41, issue 3, s. 341–349, 2004.
- Skånland, Marie Strand: *A technology of well-being. A qualitative study on the use of MP3 players*, Oslo: NMH-publikasjoner, 1/2012.
- Statistisk sentralbyrå: <<http://www.ssb.no/barnehager/>> [lesedato 14.12.2011].
- Storr, Anthony: *Music and the mind*, New York: Ballantine Books, 1992.
- Sæther, Morten og Elin Angelo Aalberg: *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget, 2006.
- Tabors, Patton O.: *One Child, Two Languages*, Baltimore Maryland: Paul H. Brooks Publishing, 2008.
- Wallin, Nils, B. Merker og S. Brown (red): *The origins of music*, London: The MIT Press, 2000.
- Weinberger, Norman: «The Neurobiology of Musical Learning and Memory», *MuSICA Research Notes*, 1997 <<http://www.musica.uci.edu/mrn/V4I2F97.html#neurobiology>> [lesedato: 24.01.12].
- Wong, Patrick C.M. m. fl.: «Volume of Left Heschl's Gyrus and Linguistic Pitch Learning», *Cerebral Cortex*, <<http://cercor.oxfordjournals.org/content/18/4/828.full>> [lesedato: 01.03.2012].
- Aadland, Camilla: «En barnehage, 17 språk», *Bergens Tidende*, 03.12.2011.

Vedlegg

Informasjonslapp til foreldre

Kjære alle foreldre, dear parents at Hestehoven barnehage

Mitt navn er Nora Kulset. Jeg tar master i musikkvitenskap ved NTNU om musikk som verktøy i norskopplæringen av minoritetsspråklige barn. I den forbindelse er jeg så heldig å få bruke Hestehoven barnehage som min forsøksbarnehage. Her skal jeg inspirere de ansatte til å drive med så mye musikk som mulig for å stimulere språkinnlæringen til ALLE barna. I tillegg kommer jeg til å observere språkutviklingen til noen særskilt utvalgte barn, disse foreldrene får egen forespørsel. Jeg kommer ikke til å ta noen bilder eller filme noen barn.

Så om dere ser meg sitte på en stol i et hjørne, så er det altså det jeg holder på meg. Det er lov å spørre meg om det er noe dere lurer på. Ta også gjerne kontakt med meg pr. e-post: nora@musikkmanesjen.no, dersom dere har noen spørsmål. Feltarbeidet skal etter planen være avsluttet i januar 2012.

Min veileder er professor Randi M. Selvik ved institutt for musikk, NTNU. Barnehagen vil bli fullstendig anonymisert i den ferdige masteroppgaven.

My name is Nora Kulset and I am a master student in musicology at NTNU. My thesis is on "How to use music as a tool in the Norwegian language-training of minority-lingual children".

Hestehoven barnehage has agreed on being object for my research. I will do my best to inspire the colleagues to use as much music as possible to stimulate the language-training of ALL children. Also, I will take notes on the language development of two children in particular. These parents will be asked properly before I start my observation. There will be no filming or photoshoots of any kind.

So if you ever see a woman sitting on a chair in the corner just observing, it will be me. Please feel free to approach me and ask if you have any questions. Also you can e-mail me on nora@musikkmanesjen.no.

My research will close by January 2012.

My mentor at NTNU is professor Randi M. Selvik, Department of musicology, NTNU. Hestehoven barnehage will be completely anonymous in my written work.

Informasjonslapp til særskilte foreldre

Dear parents of

Your child is picked out to be the subject of my research (please see note to all parents about my master in musicology).

I kindly ask for your permission to observe your child in the every-day-life. I will not take any photos or do any filming. What I will be looking for, is the speed of your child's second-language development (Norwegian). There is no scale as to tell if your child is learning fast or slow – I will only be checking whether the music has a positive effect or not.

Your child will not be the subject of any tests, the only thing that will happen is that I will visit Hestehoven barnehage from time to time and silently observe your child and all the other children.

Your child was picked out because of the age and being a newcomer in the kindergarten.

Please contact me or ask the colleagues in the kindergarten if you have any questions. My e-mail is nora@musikkmanesjen.no, and my phone no is: 950 86983.

Hoping for your consent,

Yours sincerely

Nora Kulset

Mine forskningsspørsmål

Til de kvalitative intervjuene.

Dette vil jeg vite noe om:

Hva har musikken gjort med deres egen livskvalitet

Hva har musikken gjort på det sosiale planet for både barn og voksne

Hva har musiseringen sammen med meg gjort med deres forhold til egen musisering

Har de lært noe av meg, og hva?

Hva har de sett av at musikk og språk er knyttet til hverandre, og har de sett at det har hjulpet barna i språkinnlæringsprosessen?

Intervjuguide

1. Kan du fortelle noe om hvordan musikken jeg har kommet med har påvirket deg og din hverdag i barnehagen? (Lat som om du skal fortelle det til ei venninne)

- Har du lagt merke til endringer hos de andre voksne?
- Hvordan har det påvirket arbeidsmiljøet?

2. Kan du si noe om forholdet til din egen musisering, til å synge, bruke rytme-egg og røre på deg/danse, har det endret seg?

- Hvordan har den endret seg?
- Hvordan føles det å drive med musikk nå i forhold til før (jeg kom)?
- Hva tror du det kan komme av?
- Hvordan har dette påvirket deg, har dette gjort noe med deg?

3. Tror du det har påvirket barna at dere driver mer med musikk? Hvordan?

4. Kan du beskrive så detaljert som mulig en situasjon som innebar at du lærte noe om språkinnlæring og musikk?

5. Har du noen gang opplevd at et barn synger på norsk før hun/han snakker norsk? Kan du beskrive situasjonen? Hva tenkte du da? Gjorde det noe med måten du tenkte på?

6. Kan du si noe om hva det viktigste du har fått ut av at jeg har vært i barnehagen?

Tallrekka fra 1 til 10

Eksempel på hvordan personalet samlet inn tallrekka på ulike morsmål.

Hei.

Kan dere skrive ned tallene på deres morsmål.

Can you write down the numbers in their native language?

Vi skal bruke dem i en sang. We will use them in a song.

	Norsk	Morsmål
1.	En	egk
2.	To	du
3.	Tre	se
4.	Fir	char
5.	Fem	Penj
6.	Seks	shash
7.	Sju	haft
8.	Åtte	hasht
9.	Ni	no
10.	Ti	dah

Hei.

Kan dere skrive ned tallene på deres morsmål.

Can you write down the numbers in their native language?

Vi skal bruke dem i en sang. We will use them in a song.

	Norsk	Morsmål
1.	En	WAHID
2.	To	ATNIEN
3.	Tre	TLATA
4.	Fir	ARBAA
5.	Fem	KAMSA
6.	Seks	SETA
7.	Sju	SABAA
8.	Åtte	TAMANYA
9.	Ni	TSAA
10.	Ti	ASHARA

Brev fra Utdanningsdepartementet



DET KONGELIGE KUNNSKAPSDEPARTEMENT

Nora Kulset
Arildsgt 10A
7018 TRONDHEIM

Deres ref

Vår ref
201101997-/KAG

Dato
12.04.2011

Svar på henvendelse om språkopplæring av minoritetsspråklige barn

Vi takker for henvendelse ang din masteroppgave i musikkvitenskap om minoritetsspråklige barn- et viktig og spennende tema.

Det stemmer at Kunnskapsdepartementet har satt ned et utvalg som skal vurdere språkkartleggingsverktøy i barnehagen. Utvalgets arbeid dreier seg om hvilke kartleggingsverktøy som egner seg til bruk i barnehagen og hvordan disse kan anvendes riktig for å gi resultater knyttet til språkstimulering og forebygging av språkproblemer hos barn. Departementet understreker at det er tiltakene som kommer som følge av kartleggingen som er viktige, og som stimulerer barnas språk, ikke verktøyene i seg selv.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver sier som følger:

Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Dette betyr at barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring.

Det er i så måte naturlig blant annet å bruke perspektivet du beskriver, om å øke den kognitive kapasiteten til barna gjennom lek, sang, rytme og musikk, i arbeid med språk. Et av rammeplanens syv fagområder er "Kunst, kultur og kreativitet" der det beskrives hvordan barn gjennom kunst, kultur og estetikk får muligheter for skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon. "Kropp, bevegelse og helse" er også et fagområde som vektlegges i rammeplanen. I tillegg er det et eget fagområde om "Kommunikasjon, språk og tekst" som pålegger barnehagene å *skape et språkstimulerende miljø for alle barn og*

Postadresse
Postboks 8119 Dep
0032 Oslo

Kontoradresse
Akersg. 44

Telefon 22 24 90 90*
postmottak@kd.dep.no
www.kunnskapsdepartementet.no
Org no. 872 417 842

Barnhageavdelingen
Telefon 22 24 22 47
Telefaks 22 24 01 23

Saksbehandler
Katrine Giæver
22247413


oppmuntre dem til å lytte, samtale og leke med lyd, rim, rytme og fabulere med hjelp av språk og sang.

Vi mener at barnehagens helhetlige syn på barn og vektlegging av syv fagområder som innebærer de perspektivene du beskriver, gir føringer for barnehagene om å jobbe kreativt med språk og språkutvikling. Kunnskapsdepartementets oppgave er å gi overordnede føringer, mens barnehagene setter disse ut i praksis.

For øvrig takker vi for innspillet, og ønsker deg lykke til videre med et spennende arbeid.

Med hilsen


Bente Aronsen (e.f.)
avdelingsdirektør


Katrine Giæver
rådgiver

