

# **”Danse i lag med dåkk!?”**

**Musisk utfoldelse blant barn i alderen 1-3 år**



**Åse Kristin Hungnes**  
**DMMH`s publikasjonsserie nr 1/2008**

## **”DANSE I LAG MED DÅKK!?”**

### **Musisk utfoldelse blant barn i alderen 1-3 år**

#### **FORORD**

Tittelen på denne publikasjonen ender med både utrops- og spørsmålstegn. Utsagnet ”Danse i lag med dåkk!” (”Danse sammen med dere!?”) er en bønn fra Bente om å få delta i det musiske fellesskapet mellom to andre jenter. Hun ber flere ganger om å få være med; det er både et spørsmål, men og en intens oppfordring om å inkludere henne. Denne gangen får hun ikke være med i den forlokkende dansen, som er preget av latter, smil og glede. Under lignende observasjoner registrerte jeg derimot at barna i de fleste tilfeller ønsket å ha flere med. De benyttet mange strategier for å friste andre inn i fellesskapet. Det er fascinerende og stadig interessant å se små barns kompetanse og iver etter å delta sammen med andre! Og det har vært en glede å få lov til å *prøve* å fange opp noe av det som skjer i denne samhandlingen blant barn. Jeg sier *prøve* fordi det er en utfordring å få fatt i og formidle videre repertoaret barn kan ha på samspill.

Publikasjonen er en noe forkortet og bearbeidet utgave av min hovedfagsavhandling i førskolepedagogikk ved NTNU, Pedagogisk institutt. Den ble levert våren 2007. Avhandlingen hadde tittelen ”Danse la` me dåkk! - en studie av musisk utfoldelse blant barn i alderen 1-3 år”.

Jeg har flere å takke for å ha bidratt til dette arbeidet. Med takknemlighet minnes jeg informantene, først og fremst alle barna som så tillitsfullt ga meg innblikk i deres verden. Takk også til personalet som samarbeidsvillig satte av tid til mine undersøkelser, og bidro med innspill som var viktige for å få et fylldig materiale å arbeide med.

En stor takk til min tidligere veileder Ole Fredrik Lillemyr for hans verdifulle bidrag og engasjement under avhandlingens utarbeidelse, og for støtte og tips under denne omarbeidingen.

Mai 2008

Åse Kristin Hungnes

## INNHold

|                 |        |
|-----------------|--------|
| INNLEDNING..... | side 6 |
|-----------------|--------|

### KAPITTEL 1: BARNEHAGEN – EN ARENA FOR ”DEN GODE BARNDOMMEN”?

|      |   |    |
|------|---|----|
| 1. 1 | Retningslinjer for drift av barnehager.....                       | 9  |
| 1. 2 | Den økte institusjonaliseringen – en trussel for barndommen?..... | 12 |
| 1. 3 | Små barn i barnehage.....   | 13 |
| 1. 4 | Sangens og musikkens rolle i barnehagen .....                     | 17 |

### KAPITTEL 2: TEORI OG FORSKNING..... 21

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 2. 1    | Små barns sosiale kompetanse.....               | 22 |
| 2. 1. 1 | Imitasjon.....                                  | 22 |
| 2. 1. 2 | Intersubjektivitet.....                         | 24 |
| 2. 2    | Emosjonen glede.....                            | 26 |
| 2. 2. 1 | Glede.....                                      | 27 |
| 2. 2. 2 | Gruppeglede.....                                | 31 |
| 2. 3    | Musikkpedagogisk teori og forskning.....        | 33 |
| 2. 3. 1 | Barns musikalske utvikling i førskolealder..... | 33 |
| 2. 3. 2 | Typer barnesang.....                            | 35 |
| 2. 3. 3 | Musikk som kommunikasjon.....                   | 38 |
| 2. 4.   | Lek.....  | 39 |
| 2. 4. 1 | En helhetlig forståelse av lek.....             | 39 |
| 2. 4. 2 | Kroppen som utgangspunkt for lek.....           | 42 |
| 2. 5    | Oppsummering. Mot en forankring?.....           | 45 |

### KAPITTEL 3: METODE

|      |                              |    |
|------|------------------------------|----|
| 3. 1 | Valg av hovedtilnærming..... | 46 |
| 3. 2 | Utvalg.....                  | 47 |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>3.3</b> | <b>Valg av metode for datainnsamlingen.....</b> | <b>48</b> |
| <b>3.4</b> | <b>Beskrivelse av datainnsamlingen.....</b>     | <b>49</b> |
|            | 3.4.1 Forprosjekt.....                          | 49        |
|            | 3.4.2 Presentasjon av prosjektet .....          | 49        |
|            | 3.4.3 Tilvenningsperiode.....                   | 49        |
|            | 3.4.4 Redegjørelse og utvikling.....            | 50        |
| <b>3.5</b> | <b>Valg av metode for analyse.....</b>          | <b>51</b> |
|            | 3.5.1 Utvikling av kategorier.....              | 51        |
|            | 3.5.2 Analyse og tolkning.....                  | 52        |
| <b>3.6</b> | <b>Presentasjon av resultater.....</b>          | <b>52</b> |
| <b>3.7</b> | <b>Datas holdbarhet.....</b>                    | <b>53</b> |
|            | 3.7.1 Forforståelse.....                        | 53        |
|            | 3.7.2 Datas holdbarhet – troverdighet .....     | 55        |

#### **KAPITTEL 4: RESULTATER OG DRØFTING**

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| <b>4.1</b> | <b>Beskrivelse av avdelingene.....</b> | <b>56</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>Presentasjon av resultater.....</b> | <b>63</b>  |
|            | 4.2.1 Det sosiale barnet.....          | 64         |
|            | 4.2.2 Det glade barnet.....            | 75         |
|            | 4.2.3 Det syngende barnet.....         | 80         |
|            | 4.2.4 Det lekende barnet.....          | 87         |
| <b>4.3</b> | <b>Avsluttende drøfting.....</b>       | <b>92</b>  |
|            | <b>AVSLUTNING.....</b>                 | <b>98</b>  |
|            | <b>LITTERATURLISTE.....</b>            | <b>103</b> |

## **Om at leve i nuet**

### **Livsfilosofisk gruk**

At leve i nuet er livets teknikk-  
Og alle folk gjør deres bedste,  
Men halvdelen vælger det nu, som gik,  
og halvdelen vælger det næste.

Og det forrige nu og det kommende nu  
blir aldrig i livet presente,  
og alle folks levetid går sågu  
med bare at mindes og vente.

For det nu, som er gået, er alltid forbi,  
Og det næste blir aldrig det rette.  
Næ, sørg for, at nuet, du lever i,  
engang for alltid er dette.

Piet Hein

Mye av menneskenes tid går til å tenke tilbake på det man har gjort, skulle ha gjort, må huske på å gjøre og bør gjøre. Slike ord som Hein`s må mange voksne lese for å bli påmint betydningen av å ta vare på øyeblikkene og leve i nuet. Små barn trenger ikke slike påminnelser. De lever alltid i det rette nuet.

## INNLEDNING

*Maria synger for Jørgen (2,5) og Tove (3): "Under den hvite bro seiler en båt med to. Båten den hvelva og Jørgen han skreik..."- Nei, det va æ som skreik!" avbryter Tove og ser opp på den voksne. Maria synger så: "Under den hvite bro, seiler en båt med to. Båten den hvelva, og Tove ho skreik: Jørgen, jeg elsker deg!" Tove og Jørgen rugger frem og tilbake under sangen, mens de smiler. Under refrenget ramler Tove ned på gulvet. De ler mot hverandre. Hun reiser seg igjen, og de fortsetter å klemme hverandre og rugge sammen etter at sangen er slutt.*

*(avd. Mauren)*

### Bakgrunn for valg av forskningstema

Historien ovenfor viser ett av en rekke lignende eksempler hvor jeg har observert små barn i sosialt samspill. Jeg har mange års erfaring som førskolelærer i barnehage, av disse har jeg arbeidet flere år på småbarnsavdeling, det vil si med barn i alderen 1-3 år. Noe av det som har fascinert meg i løpet av disse årene, er den kontakt jeg har observert mellom disse små barna. Den har i høy grad vært preget av glede og samhørighet, barna har vært av stor betydning for hverandre. Under min førskolelærer-utdanning, årene 1984-87, rådet fremdeles synet om at små barn ikke var særlig sosiale i sin atferd, og det var i det hele tatt lite fokusering på de minste barna. Spørsmålet om hva små barn kunne gjøre *sammen* var lite debattert, fokuset var mest rettet mot enkeltindividene og omsorgspersonenes betydning for dem.

Sang og musikk har vært en naturlig del av innholdet i min barnehagehverdag i lag med barna. Dette synes å ha gitt positive opplevelser for alle. Jeg har opplevd dette som kilder til glede og fellesskap. Gjennom sangen og musikken ser det ut til at barna har funnet en felleskomponent hvor de har kunnet møtes, uansett alder, språkutvikling og hvilket nivå de har vært på ellers. Musikken har knyttet usynlige bånd.

Dette var utgangspunktet da jeg våren 1993 i et prosjekt ved halvårsenheten Førskolepedagogikk valgte å gå dypere inn i området sang og musikk blant små barn. Observasjoner og videoopptak av barn i musisk utfoldelse fikk meg til å oppdage nye sider ved musikkens betydning for barna. Jeg så at barna engasjerte seg for å få med seg flere i fellesskapet. Jeg mente å se at små barn kunne organisere og lede aktiviteter selv, og at de konfliktene som oppstod ble små og ubetydelige. Jeg så barn i ekstatisk dans. Dette måtte da være det Jon- Roar Bjørkvold (1989) kaller *tilkobling*? I motsetning til avkobling, som vi gjerne ser på som en av musikkens funksjoner. Barna levde *i* og *gjennom* leken og musikken. Det var som om de ble usynlig ladet med ekstra energi og livsglede.

**Ut fra disse refleksjonene endte jeg opp med disse overordna problemstillingene:**

**Hvilke musikkaktiviteter synes å bidra til å øke gruppegleden blant barn i alderen 1-3 år?**

**Hvordan kommer dette til uttrykk?**

En viktig dimensjon i problemstillingene er *gruppeglede*. For mennesker i denne aldersgruppen, og kanskje gjennom hele livet, er en av de vesentligste funksjoner musikken kan ha å gi glede. Musikken blir gjerne forsterket når man opplever den sammen med andre, musikk kan virke som bindeledd mellom mennesker, uansett kjønn, alder, språk, utvikling. Musikken gjør at det bobler i oss, og denne gledesfølelsen kan smitte over på andre. Musikkopplevelser (samt glede) egner seg godt til å dele med andre. Disse *andre* bør helst være til stede der og da for å kunne kjenne på fellesskapsfølelsen, og for at de skal ha en felles referanse.

Begrepet "musikkaktiviteter" kan kanskje høres noe instrumentelt ut, som pedagogiske aktiviteter tilrettelagt av voksne, med for eksempel bruk av musikkinstrumenter. Jeg bruker imidlertid dette begrepet i vid betydning. For det første vil det si at det inkluderer både sang og musikk. For det andre betyr det sang og musikk som er produsert både av voksne og av barna selv. Begrepet innebærer også situasjoner hvor barna velger innhold selv, med stor grad av frihet. I tillegg regnes aktiviteter som tilsier mindre grad av frihet for barna, hvor voksne tilrettelegger og styrer.

Jeg oppfatter at det er en nær sammenheng mellom lek på den ene side og sang og musikk på den annen side, slik disse elementene kommer til uttrykk hos små barn. Bjørkvold er også talsmann for at barns spontane musikkutfoldelse står mye nærmere begrepet lek enn det gjør det voksendefinerte, tradisjonelle musikkbegrepet:

*"Ordet lek kan føres tilbake til gotisk laik som blant annet inneholder betydningene: rytmisk bevegelse, dans (Grimm 1885). Gammelnordisk leikr rommer tilsvarende betydningsnyanser: felleslek, dans, offerdans".*

*(Bjørkvold, 1989:58).*

Dans vil også bli knyttet opp mot begrepet musikkaktiviteter, da jeg mener alle disse begrepene har en nær sammenheng. Dermed inneholder altså mitt musikkaktivitetsbegrep både musikk, sang, dans og lek.

## **Utvalget**

av barn ble begrenset til aldersgruppen 1-3 år. Jeg ønsket en fokusering på små barn, og hvilket fellesskap de kan være i stand til å skape seg imellom. Undersøkelsen foregikk i to småbarnsavdelinger.

## Studiets intensjoner

Intensjonen var å rette oppmerksomheten mot hva som karakteriserer barns uttrykksformer i musiske<sup>1</sup> aktiviteter, og hvilke musiske aktiviteter som i størst grad ser ut til å gi barna gruppeglede. Dette begrepet rommer så mangt. For det første delte jeg disse aktivitetene inn i to hovedkategorier: barneinitierte og voksenstyrte. Med andre ord ble både barnas egen kultur, og den kulturelle påvirkningen fra voksne viet oppmerksomhet. Jeg la størst vekt på barns gledesuttrykk i situasjoner der de selv valgte, men også voksenledete situasjoner, der sangleker og samlingsstunder utgjorde innholdet, ble undersøkt.

Glede er et tema som har vært lite påaktet i forskningen. Ulike andre emosjoner som for eksempel aggresjon og angst har vært gjenstand for mer oppmerksomhet. Som oppdragere har vi erfaringer med at vi kommer lengst med det gode. Man kan undres med Søbstad over at ”da er det merkelig at det i så liten grad finnes stoff om glede og humor i de lærebøkene som benyttes i utdanning av mennesker som har ansvar for oppdragelse, opplæring og menneskelige relasjoner” (Søbstad, 2006:11). En endring har skjedd de siste tiårene, med blant andre Søbstads (1990;1995) humorforskning og forskning på fenomenet gruppeglede (Sherman, 1975; Løkken, 1989; 2000). Mitt anliggende har vært å observere den gleden barn kan oppleve i et sosialt fellesskap, og hvordan de er i stand til å skape et godt sosialt klima med gruppeglede seg imellom. I ønsket om å rette søkelyset mot denne gleden lå altså en positiv holdning til at de faktisk er i stand til å skape og utvikle et slikt fellesskap. I denne sammenheng var det interessant å vurdere hvilke situasjoner og aktiviteter som er spesielt egnet for dette. Jeg hadde nok en oppfatning om at blant annet tradisjonelle samlingsstunder kan være til hinder for disse gledesboblene som man kan observere i barnas egne kulturytringer.

I dette synet ligger ingen fornektelse av voksnes rolle som kulturformidlere. Tvert imot mener jeg de voksne skal være tydelige og bevisste i forhold til den kulturen de viderefører til den oppvoksende generasjon. Her er det snakk om et både - og, ikke enten - eller. Barna trenger forbilder og inspirasjon til å utvikle sin egen kultur, og de trenger tid og rom til å få utfolde seg i denne. De trenger voksne som anerkjenner denne kulturen.

---

<sup>1</sup> Begrepet *musisk* stammer fra det greske *mousiké techne*, evnen til de musiske kunster, i dans, sang og spill. Etter at Zevs hadde ordnet verden, og betraktet denne, spurte han gudene om det var noe som manglet. Det var én ting de savnet i den herligheten han hadde skapt: en stemme som i ord og toner kunne uttrykke dette vakre. Dermed oppstod Musene, guddommelige vesener som skulle formidle noe universelt: verdensaltets skjønnhet (Bjørkvold, 1989).



## Kapittel 1

### BARNEHAGEN – EN ARENA FOR ”DEN GODE BARNDOMMEN”?

Mange barn lever innenfor institusjoner der voksne tilrettelegger, kontrollerer og organiserer. Med den økte institusjonaliseringen har vi i større grad fått en detaljstyring av barns liv. Forskere ser faren for barnekulturens forutsetning og livskår under slike betingelser (bl.a. Frønes, 1998). I følge Selmer-Olsen (1990) kan en for voksenstyrt tilværelse true barnekulturens eksistens, selv om små barn selvsagt trenger tilsyn og voksenkontakt. De kan bli ”ofre” for voksnes opplegg som er ment å skulle bidra til barnas sosiale og personlige utvikling. Men det er like viktig å se på barnegruppens betydning i denne sammenheng. Fordi barna er oftere i samspill med andre barn enn med voksne, blir det vesentlig å skape et positivt klima i gruppen, der anerkjennelse, samarbeid og sympati preger samspillet. Undersøkelser viser at barn helt ned til spedbarnsalder har glede av hverandre (Stern, 1992), og at de er i stand til å skape et gruppefellesskap (Løkken, 1989; 2004). Sang, musikk og dans kan være viktig påfyll til et slikt fellesskap, og er et vesentlig bidrag til barns identitetsutvikling.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) er det overordnede dokument i planleggingen av barnehagenes virksomhet. Barnehagen har en viktig funksjon for å gi den oppvoksende slekt en god barndom. Hva sier planen om ”den gode barndommen”<sup>2</sup>? Hvordan vektlegges det musiske elementet i dette bildet? Hva med personalets rolle, både som formidlere og tilretteleggere for barnas egne uttrykk?

#### 1. 1 Retningslinjer for drift av barnehager

I 1996 kom det en nasjonal rammeplan for barnehager, fastsatt av Barne- og familiedepartementet. Tidligere fantes det ingen retningslinjer fra sentralt hold som sa noe om barnehagenes mål og innhold. Vi hadde en barnehagelov fra 1975 som skisserte de ytre rammer, men som ikke la noen konkrete føringer for barnehagens indre liv. Med den nye rammeplanen fikk barnehagene en forpliktende modell å arbeide etter i planlegging, gjennomføring og vurdering av virksomhetens innhold.

I 2005 fikk vi en ny lov for barnehager: Lov 2005-06-17 nr. 64: Lov om barnehager. Her blir føringene for barnehagene lagt. Det blir lagt stor vekt på barns mulighet for lek og utfoldelse. I § 2, Barnehagens innhold, står det blant annet:

---

2 Dette begrepet ”den gode barndommen” kan være misvisende; det kan synes som om barndom er noe ensartet for alle barn, noe vi vet det selvsagt ikke er. ”Det finnes mange barndommer” (Frønes, 2003:13). Det blir dermed noe feilaktig å betegne det som én barndom, som om alle barn hadde like oppvekstvilkår. Med dette i minnet velger jeg likevel å benytte uttrykket, i og med at min avhandling i begrenset grad berører enkeltbarnets betingelser. Dette ligger også i problemstillingens utforming, fokuset rettes mot gruppeglede. Hvert enkelt barn er interessant og blir *sett*; det er jo hver og en som utgjør gruppen. Det blir imidlertid ikke viet plass til å gå i dybden på de ulike barnas bakgrunn.

*"...Barnehagen skal gi muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser."*

Videre står det:

*"...Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosial og kulturelt fellesskap."*

*(Kap. 1, Barnehagens formål og innhold, i Lov om barnehager, 2005)*

I Barnehageloven kommer det altså til uttrykk et ønske om at barnehagene blant annet vektlegger barnas egen kultur, og at de har rom for lek og livsutfoldelse. Samtidig skal barnehagen være en kulturformidler. Det *kan* være en vanskelig balansegang å la barnas egne uttrykk få plass, samtidig som de voksne skal ivareta kultur- og verdiformidling. Dette blir også poengtert i den nyeste rammeplanen, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Barnehagen skal være en arena hvor barna skal ha mulighet for å velge aktiviteter, samtidig som der også skal være vokseninitierte aktiviteter. I hvor stor grad blir glede, fellesskap og lek vektlagt i Rammeplanen? Hvordan ivaretar planen de estetiske fagområdene? Blir sang, musikk og dans viet plass som innhold i barnehagen?

*"Barndommen er en livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp".*

*(RP, 2006:12)*

Sitatet fra Rammeplanen påpeker at barndommen er betydningsfull i seg selv. Barndommen er vekst ut fra egne forutsetninger. Og ved å vektlegge sang og musikk i barndommen, for gleden og for fellesskapets skyld, viser man at dette er viktige elementer i barnas liv her og nå, ikke kun som et springbrett til voksenlivet. Selvsagt kan bruk av både sang, musikk og lek slik som andre fagområder i barnehagen brukes for å styrke flere områder og gi barna et grunnlag for videre utvikling. Det er imidlertid nødvendig ikke å se på disse temaene utelukkende som hjelpemidler for oppnåelse av mål man har satt seg, men å la de gi opplevelser og glede i nuet.

Rammeplanen understreker at personalet i barnehagen må ta utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter, at de skal være på jakt etter barneperspektivet når virksomheten planlegges. Dette innebærer at en til enhver tid må vurdere behovet for styring og ledelse opp mot barnas behov for å være barn på egne premisser. En god barnehage gir barna frihet, med mulighet for selv å kunne styre sin hverdag innenfor grenser som de kan mestre i forhold til alder og utvikling. Barns atferd er preget av å være *paratelisk*. Det innebærer nettopp en "her og nå - tilstand", en tilstand som er et mål i seg selv. Det ligger ingen forventning i denne; den gir glede i øyeblikket. Barn er i stand til å veksle, til å gå inn og ut av denne tilstanden, inn og ut av lek, i motsetning til voksne, som i mye større grad, ja kanskje stort sett handler *telisk*, det vil si målrettet (Apter, 1982). Den gode barnehagen er fleksibel i sin bruk av planene og åpner opp for gode opplevelser, i stedet for å fastholde sitt oppsatte program. Den pedagogiske virksomheten organiseres slik at det gis tid og rom for barns intensjoner og medvirkning (RP, 2006).

*Barns medvirkning* har fått et eget avsnitt i den nye rammeplanen. Det blir vektlagt at barn i barnehagen har rett til å kunne uttrykke seg om barnehagens daglige virksomhet. De skal få anledning til deltakelse i planlegging og evaluering av barnehagens innhold. Dette må selvsagt stå i samsvar med barnets alder og modenhet. Men også de minste gir uttrykk på sin måte for hvordan de har det:

*”De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk. Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor.”*

*(Rammeplan, 2006:13)*

Og barnehagen skal ta utgangspunkt i disse uttrykksmåtene ifølge rammeplanen. Det er personalets oppgave å lytte til og prøve å tolke barnas kroppsspråk, og være observante i forhold til barnas handlinger, til estetiske uttrykk og etter hvert deres verbale språk. Når det gjelder retten til å ha innflytelse er det ingen nedre aldersgrense. Dette gir de voksne store utfordringer. Hvis de små barna skal ha noen reell medvirkning må de voksne ha evne til å fange opp barnas kroppslige og verbale uttrykk. Disse må tolkes og svares på, på en tydelig og ansvarlig måte. Kroppen og verbalspråket uttrykker både følelser, intensjoner og tanker. Når de voksne er seg sitt ansvar bevisst, og tolker disse uttrykkene med ”et godt blikk”, vil barnet få erfaring med at det blir sett, det kan påvirke sitt eget liv (Sandvik, 2006). Det kan se ut som man med rammeplanen fra 2006 har fått et større fokus på de minste barna, og hvor viktig blant annet deres tumlelek er. Det fremheves at det blant de minste barna er en nær sammenheng mellom deres særegne humor, og deres kroppslige basis. Denne humoren utvikles hovedsakelig gjennom samhandling barna imellom.

Rammeplanen er delt inn i syv fagområder som skal være med på og sikre at barn får grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Disse er:

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, miljø og teknikk
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn
- Antall, rom og form

Disse fagområdene dekker alle vide læringsfelt, og vil sjeldent opptre isolert. Likevel kan man si at det er spesielt tre fagområder som berører denne oppgavens tema, nemlig kropp, bevegelse og helse, kunst, kultur og kreativitet, og kommunikasjon, språk og tekst. Det blir vektlagt at barnehagen blant annet skal bidra til at barna får en positiv selvoppfatning gjennom kroppslig mestring, og at de videreutvikler sin kroppsbeherskelse, grovmotorikk og finmotorikk, rytme og motoriske følsomhet. Personalet sin oppgave blir å arbeide i retning av disse målene ved å:

*”Forstå og gi oppmuntrende bekreftelse på barns sansemotoriske og kroppslige lek og inspirere alle*

*barn til å søke fysiske utfordringer og prøve ut sine kroppslige muligheter”.*

Videre står det:

*”Følge opp barns lekeinitiativ og tilby lek og spill der barna er fysisk aktive og opplever glede gjennom mestring og fellesskap”.*

*(Rammeplan, 2006:36)*

Personalet skal legge til rette for fysisk utfoldelse gjennom organisering av hverdagen, og de skal planlegge, tilrettelegge og utnytte det fysiske miljøet på en fleksibel og best mulig måte.

Barnehagen skal óg gi barna mulighet til å oppleve kunst og kultur, samtidig som den skal gi rom for barna til å uttrykke seg estetisk. Å oppleve kultur sammen, og å skape kultur sammen, fører gjerne til økt samhörighet blant barna. Barnehagen skal bidra til at barna blir gode til å lytte, iaktta og uttrykke seg gjennom ulike møter med kunst, kultur og estetikk. Barnas fantasi, kreative tenkning og skaperglede skal ivaretas. For å arbeide i retning av disse målene må personalet skape nok rom både til voksenledete og barnestyrtede aktiviteter, slik at estetiske inntrykks- og uttrykksformer kan utøves og nytes. De voksne må også være lyttende og oppmerksomme for å fange opp barnas kulturelle uttrykk. De må vise respekt for disse og fremme lysten til å videreutvikle og utforske de estetiske områdene. Og personalet skal motivere barna til å uttrykke seg og gi dem anledning til å finne sine egne uttrykksformer (Rammeplan, 2006).

## **1. 2 Den økte institusjonaliseringen – en trussel for barndommen?**

Et typisk trekk ved dagens samfunn er den økte institusjonaliseringen. Fra livets første år tilbringer mange store deler av hverdagen på institusjoner. Begrepet ”institusjonalisering” assosieres blant mange med noe negativt, en byråkratisering av barndommens rike. Til tider går diskusjonen gjerne på om dette går ut over vår individuelle frihet. I følge blant andre Christian Beck (1990) er svaret på dette et ubetinget ja. Institusjonene er preget av voksnes tilretteleggelse og tilstedeværelse. Beck mener de voksnes tilrettelegging av rammer for barnelivet har gitt blant annet barneleken trangere vilkår. Med økt institusjonalisering har også den pedagogiske planleggingen økt. Dette er på mange måter positivt, men en kan også se noen faresignaler; en kan bli for opptatt av å planlegge, organisere og formidle. I denne iveren kan pedagogene glemme barnas egen kultur, glemme å følge deres spor og at man må gi rom for det spontane, å leve i nuet.

Det er vanskelig å gi et entydig svar på om barn har godt av barnehage eller ikke, om barnehagene bidrar til en slags ”tapt barndom”. I følge Ulvund (1996) finnes det ikke metodiske undersøkelser som gir klare indikasjoner på om barnehager er skadelige eller om de har en positiv effekt. Det vil også alltid være kvalitative forskjeller i barnehagene, og det er individuelle forskjeller hos barna som gjør at deres utbytte av barnehageoppholdet kan være ulikt.

Frønes mener imidlertid at forskning viser at barna har fordel av å gå i barnehage. Han trekker frem den språklige treningen, den sosiale treningen, og utviklingen av basiskompetanse som viktige områder som kommer barna til gode ved skolestart. Et godt barnehage tilbud kan forhindre at barn

kommer inn i negative spiraler (Frønes, 1998).

I stedet for å se institusjonalisering som en trussel mot barndommen, kan man altså velge å se barnehagen som en arena med muligheter for å legge til rette, og ta vare på den gode barndommen. Kjørholt (1990) sier det til og med er nødvendig med institusjoner for å kunne ta vare på barndommen i mange av våre oppvekstmiljø. Hun mener en må bryte ned de skarpe skillene mellom blant annet begrepsparene ”det frie hverdagslivet” – ”det organiserte hverdagslivet”, og ”den gode barndom”- ”den institusjonaliserte barndom”. Men man må selvsagt jobbe for å få disse miljøene til å bli gode for barn å vokse opp i. Hun hevder det er en myte at alle barn kan å leke. Å legge til rette for en god barndom innebærer i følge henne å bidra til at hvert enkelt barn kan mestre lek i samspill med andre (Kjørholt, 1990).

### **1. 3 Små barn i barnehage**

Den sittende regjering satte seg som mål å oppnå full barnehagedekning i løpet av 2007. Denne økte satsningen på barnehageutbygging har også ført til større tilbud for de minste barna. I alle fall arbeides det for at også aldersgruppen 1-3 år skal få plass i barnehage. Er det også satsing på bedre kvalitet for de minste barna? Kunnskapsdepartementet har fått utarbeidet en serie temahefter for å støtte barnehagenes arbeid med innføring av den nye rammeplanen. Disse heftene er ifølge kunnskapsminister Øystein Djupedal ment som en inspirasjon og et grunnlag for refleksjon i arbeidet med ulike temaer knyttet til barnehagens innhold og oppgaver (Sandvik, 2006). Forfatteren av heftet håper at

*”dette heftet har kraft nok i seg til å åpne barnehagefolkets blikk og tanke, slik at man gjenkjenner, overraskes, utfordres og forbauses. Derigjennom kan man se småbarna på nye måter.”*

*(Sandvik, 2006).*

Dette kan ses på som et av virkemidlene fra regjeringens side for å heve kvaliteten på småbarnas hverdag i barnehagen. Kanskje er det slik som Sandvik skriver at dette perspektivskiftet i forhold til små barn er en økende forståelse for barn som aktivt medskapende i sine liv. De ses ikke lenger ensidig som uferdige individer som mottakere for påvirkning fra omgivelsene. De er med på å danne seg selv, og de dannes i samspill med omgivelsene (Sandvik, 2006).

Jeg tror fremdeles mange har den oppfatningen at små barn først og fremst har behov for voksenkontakt og individuell omsorg og oppfølging. Selvsagt er smårollinger avhengige av voksnes omsorg, både fysisk og psykisk. At de i tillegg har stort utbytte av samvær med jevnaldrende, ser imidlertid ut til fortsatt å bli for lite fokusert på. Etter et møte mellom Gunvor Løkken, daværende stipendiat fra DMMH, og tidligere barneminister Valgerd Svarstad Haugland kan vi i Norsk Førskolelærerblad lese disse utsagnene:

*”Leiken mellom eitt- og toåringane gir dei minste gleder som samvær med andre aldersgrupper ikkje kan erstatte [Løkken]. Svarstad Haugland ser det slik: Generelt sett har barn under tre år det best om*

*dei får vere heime og sleppe å gå i barnehage. ”*

*(Norsk Førskolelærerblad, 7/98)*

Synet til Svarstad Haugland er kanskje det som i alle fall har hatt sterkest oppslutning blant folk flest; det er de eldste førskolebarna som har størst behov for barnehage, mens de yngste helst bør slippe å vekkes og dra av gårde tidlig om morgenen. Selv for mange av de som velger å ha sine barn på småbarnsavdeling er ikke dette alltid et valg de foretar uten dårlig samvittighet.

Vi voksne har kanskje lett for å ”overdrive” vår egen betydning for de små barna. Vi er for lite oppmerksomme på det faktum at barna har stort utbytte av hverandre. En undersøkelse Eckerman m.fl. gjennomførte viste at små barn tidlig søker mot andre barn; i det andre leveåret var barna mer opptatt av andre lekekamerater og lekesaker enn av mødrene sine (Eckerman m.fl., 1975). At de er kontaktsøkende i forhold til andre barn forutsetter at de er trygge på sine omsorgsgivere. Dette er noe både Stern (1991) og Trevarthen (1992) påpeker; grunnlaget for sosial utvikling legges i kontakten mellom nære omsorgspersoner i de første levemånedene.

Det er viktig at vi erkjenner det faktum at barn under tre år er sosialt kompetente, at de har stor glede av hverandre, og at de kan gjøre ting sammen. Selv om vi i de senere år har forandret synet på barns sosiale kompetanse, så er det fortsatt mye fokus på det individuelle barnet (Løkken, 2002; 2004). Vi ser fremdeles for mange begrensninger i forhold til de små barna. Ut ifra de siste par tiårs forskning om spedbarn og småbarn vet vi mer om hvilke muligheter de har. Forskningen viser at små barn er mer sosialt kompetente enn vi tidligere har antatt (Stern, 1991; Trevarthen, 1992). Vi kan i stedet for å spørre oss hva vi kan gjøre med dem spørre hva vi kan gjøre sammen med dem, eller hva de små barna kan gjøre sammen. Dette er, ifølge Løkken, i tråd med et forskningsbasert syn på små barn som også er klart uttrykt i Rammeplan for barnehagen (1996). Barn lærer og utvikler seg i sosialt samspill med andre mennesker, både barn og voksne. Barna er helt fra starten av aktive bidragsytere i dette samspillet. Dette tydeliggjøres også i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006).

Hvordan møter vi så barna i det sosiale fellesskapet de har seg imellom? Støtter og oppmuntrer vi dem i den sosiale leken, eller fungerer vi nærmest som bremsen på denne? Voksne som viser anerkjennelse overfor små barns sosiale lek (som ofte er preget av stor fysisk utfoldelse) gir dem tid og rom til å utøve denne. Løkken mener vi voksne har en tendens til å lede barna over i rolig, individuell lek, eller samler de til mer stillesittende, individuelle aktiviteter hvor vi voksne tar over ledelsen, i stedet for å glede oss over den lystbetonte og sosiale leken (Løkken, 1996). Vi er redde for at den kroppslige, støyende og viltre leken skal utfolde seg i for stor grad, slik at det skal bli for mye ”støy”. Dette karakteriseres gjerne som kaosangst; vi er engstelige for hva som skjer hvis gruppa skal bli for ”utflytende”. Voksne kan bli dermed bli gledesdrepere, og det frie rom som omtales i rammeplanen blir truet. I dette frie rom er barnas evne til å glemme omverdenen og ”det virkelige liv” typiske kjennetegn. Denne selvforglemmelse er kanskje en av lekens høyeste kvaliteter. Dette er ikke minst karakteristisk for leken på småbarnsavdeling. De yngste barna har en utrolig evne til å la seg oppsluke av leken, de er til stede med hele kroppen, uten tanke på hvordan de skal opptre

for omgivelsene. Flere forskere har fremhevet det selvforglemmende som en kvalitet i leken (bl.a. Schwartzman, 1978). Også Hangaard Rasmussen (1978) og Lillemyr (1984) nevner handlingsmønstre som ligner på det Maslow kalte "peak experiences". Dette innebærer fantastiske øyeblikk der en glemmer tid og sted, en lever seg helt og fullt inn i øyeblikkets opplevelse. Det er nettopp i "kaosleken" det skapes orden. Når orden rår for lenge skaper barna kaos, og når det har vært kaos en stund skaper barna orden (Hangaard Rasmussen, 1996).

Rammeplanen legger vekt på at barndommen skal være vekst ut fra egne forutsetninger. Dette kan en gjøre ved blant annet å ta vare på, gi rom for denne leken. Som Løkken (1996) sier er det gjennom "kroppslig tumlelek" at de små barna møtes, og at det er via denne leken at samhørighet og vennskap utvikles. Hun ser det som nødvendig at barna får mulighet til å utfolde seg i slik kroppslig, lystbetont samvær. Dette kan bidra til å skape en grunnleggende tillit mellom barna. Dermed skapes et viktig fundament for evne til lek, vennskap og fellesskap både i småbarnsalderen og senere i livet. Løkken refererer til den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1994) i denne sammenheng. Kroppen er i følge ham personlighetens subjekt, og det er gjennom kroppen bevisstheten tar form. Merleau-Ponty skiller ikke mellom kropp og bevissthet, slik den vestlige filosofiske tradisjon har gjort. Han var den første som kom med ideen om at menneskets bevissthet er "jeg kan", ikke slik som man før hadde hevdet, nemlig "jeg tenker at". Med dette mente han at når mennesket er bevisst på at "jeg kan", så kan det med hele seg, med hele kroppen. Merleau-Ponty er uenig i oppfatningen om kroppen som redskap og objekt for erkjennelsen. Han mener det er motsatt: det er via kroppen vi er til stede i og opplever verden og tingene (Løkken, 1996).

Tidligere mente man altså at kropp og bevissthet var to atskilte enheter. Merleau-Ponty hevder derimot at kropp og bevissthet er to sider av samme sak. Dette mener Løkken er med på å gi oss et nytt syn på små barn, et syn som er mindre begrensende enn før. Denne nye tankegangen er med på å oppvurdere vår oppfatning av barn; de er ikke passive deltakere i verden, men er aktivt med via kroppen. Merleau-Ponty's tanker om menneskekroppen som utgangspunkt for å forstå omgivelsene og oss selv kan man ha i bakhodet når man skal reflektere over hvilket grunnsyn man har på små barn. De er også viktige for hvordan man legger opp musikkaktiviteter med barn, og hva man velger å vektlegge i disse aktivitetene. Oppfordrer man barna til å bruke hele seg, eller appellerer man kun til intellektet?

Å gi barna muligheten til å bruke hele kroppen, og ikke bare hodet er ikke tanker som er av nyere dato. Fra "Advice to a mother" av Pye Henry Chavasse (1914) kan man lese følgende:

*"Det strider imot naturen å stenge barn inne i et klasserom flere timer om dagen. Man kan like gjerne spenne barnet for selen og kreve at det skal arbeide for å opprettholde livet. Barnet er skapt til å leke – det skjelske smilet, den spenstige kroppen, sprellene, ablegøyene – alt viser at det er født til lek. Dette er like viktig for eksistensen som mat og frisk luft".*

*(Fra "Foreldre og barn gjennom tidene" 1991: 94)*

Dette utsagnet viser at det ikke er ny tenkning at barn trenger leken. Leken er en væremåte, noe man begynte å forstå allerede på 1800-tallet. Før det hadde man betraktet leken som meningsløs sysselsetting, noe barna snart kom til å vokse fra. Man så imidlertid gjerne leken som et forstadium til arbeidet. Hvis man var god til å leke, ble man antakelig flink til å utføre godt arbeid også.

De små barnas kroppslige utfoldelse er gjerne deres egen måte å bygge opp et fellesskap på. I sin hovedavhandling "Atti!" Om flirekonserter og små barns gruppeglede i barnehagen" finner Gunvor Løkken (1987) at de små barna i denne studien har glede av hverandre på ulike måter. Dette viser seg både i "flirekonserter" og i generelt samvær i lek og samlingsstund. Framføringen av slike "konserter" ser hun som en måte å se hverandre og bli kjent med hverandre på. Hun beskriver flirekonserten slik:

*"Det typiske ved denne leken er for det første at barna imiterer hverandre etter tur, slik at det til sammen skaper et fellesuttrykk som de viser glede over å delta i".*

*(Løkken, 1996 b:100)*

Imitasjon er altså et annet fenomen som kan ses på som typisk for leken mellom 1-3 åringer. Slik blir imitasjon den første fase i den barneoverleverte tradisjonen. Imitasjon er en sosial aktivitet, og det er en aktiv prosess. Først må en legge merke til hva de andre gjør, så må dette omsettes i handling. Imitasjon kan betraktes som en form for enighet og vennskap; ved å etterligne den man kommuniserer med godtar man det denne sier eller gjør. Dette fenomenet er viktig også voksne imellom, og det er den mest grunnleggende og typiske måten små barn utvikler sine relasjoner og knytter seg til hverandre på. Dermed er også imitasjon et begrep man kanskje burde se nærmere på i planleggingen av hverdagen for små barn. Å gi rom for dette fenomenet mener jeg er med på å ta vare på "her- og nå- opplevelser", det gir glede, og det øker fellesskapsfølelsen. Samtidig kan imitasjon ses på som et resultat av at barna føler glede og fellesskapsfølelse.

Dette er noe Løkken også er inne på med tanke på flirekonsertene; når det gis avslappet rom for disse som barnas eget uttrykk, kan de ses både som kilder til sosial samhörighet blant barn og som produkt av sosial samhörighet. Barna skaper konsertene selv, og dyrker de selv. Løkken ser konsertene som produkt av et fellesskap barna allerede har. Samtidig tas det vare på dette fellesskapet ved gjentatte uttrykk med noe forskjellig innhold og i ulike aktiviteter og sosiale situasjoner i barnehagen. Barna har med andre ord en egen måte å bruke kroppen for å skape et fellesskap på (Løkken, 1996). Hun kaller det "toddlerkultur". Dette definerer hun som "den kulturen som oppstår og bygges over tid mellom ett og to år gamle jevnaldringer i daglig sosial omgang i norsk barnehage" (Løkken, 2004:89). De voksnes rolle som tilretteleggere og støttespillere er viktig her. Når man ønsker å oppmuntre til lek barna imellom må man gi barna god plass til å tumle, bruke hele kroppen, og ha rom og tilgang til store lekeelementer (Løkken, 2004).



#### 1. 4 Sangen og musikkens rolle i barnehagen

Sang og musikk har alltid stått sterkt i barnehagetradisjonen. I Rammeplanen (2006) fremheves personalets rolle som tydelige modeller og kulturformidlere.

*”Personalet bør formidle tradisjoner som skaper tilhørighet gjennom bøker, litteratur, sang og musikk og kreativ virksomhet”.*

*(Rammeplan, 2006:30).*

Dette har vært en selvfølge; det er som en uskrevet lov at det estetiske området skal være med og prege barnehagedagen. Ser man på barnehagenes årsplaner, finner man kanskje lite eller ingenting skrevet om sang og musikk som innhold i hverdagen. De er like viktige komponenter som leken, det er noe som bare ”er der”, og gjerne side om side med nettopp leken. Det har kanskje vært størst fokus på de voksnes rolle oppi dette, og på hvilke sanger de skal formidle? Har det vært mindre vektlegging på barnas spontane uttrykk, og betydningen av det? Har sang og musikk i stor grad vært knyttet til den tradisjonelle samlingsstunden? Dette er muligens det mest naturlige for de voksne, mens det for barna er like selvsagt å synge spontant i andre situasjoner, som nevnt i lek, i påkledning og ved matbordet.

Det har gjerne vært vektlagt at sangene skal være enkle, pedagogiske, slik at barna lett har kunnet fatte de. Det har blitt gitt ut bøker med såkalte ”barnehagesanger”. Disse bøkene har ofte tematisk innhold, og sangene inneholder enkle tekster som rimer, og mange har bevegelser til. Innholdet i disse tekstene er ofte lite utfordrende for barna. Etter min mening er mange av disse sangene et uttrykk for en snever oppfatning av barn som mottakere av kultur. Barn trenger ikke bare være opptatt av det voksne anser som typiske ”barnesanger”. Kanskje trenger de sanger som gir dem utfordringer på deres musikalske kompetanse? Disse enkle sangene har i tillegg begrenset verdi utenfor barnehagen. Dette fordi de er helt ukjente både for foreldre og besteforeldre, og barna møter ikke disse sangene ellers i samfunnet. Slike nyskapninger viderefører ikke vår sangtradisjon, og virker derfor ikke som kulturskatter som skal være bindeledd mellom generasjonene, slik som også rammeplanen vektlegger. Ved å grave litt i min egen sangkulturelle sekk finner jeg mange av de ”gode gamle sangene” som jeg hørte som barn. En av de jeg husker godt er Per Sivles ”Lerka”. Denne kan ikke karakteriseres ved å ha enkel tekst:

*”Og, vesle lerka, ho hev det so, at finn ho ein tuvetopp fri for snjo, så kved ho i med sin gladaste song, så trur ho på vår med ein enaste gong. Å hei, å hi, å ti-ri-li-ti! Å ti-ri-li-ti-ri-li-ti!”*

*(Den store barnesangboka, 1985:209)*

Melodien<sup>3</sup> kan også sies å være vanskelig både tonalt og rytmisk, med sin lerkeaktige kvitring og triller, der vi formelig ser for oss denne glade fuglen hvor den flyr på lette vinger. Glede er noe jeg også forbinder med denne sangen, ispedd omsorg og nærhet på fars fang. Og at jeg først i voksen alder

---

<sup>3</sup> Melodi av Lars Sjøraas d.e.

skjønnte alt innhold i tekstene på noen av sangene jeg lærte som barn har ikke lagt noen demper på opplevelsen. Sangen "Eg veit ei lita gjente" var en annen av mine favoritter. Det var ikke enkelt verken å uttale eller forstå hva det var den "vesle gjenta" som stod på setervollen og var så glad og lo for; "trast austan tjønna der gjekk losen"<sup>4</sup>. Men teksten, sangen og minnene er der i dag, med sine bånd som knytter meg til foreldre og søsken, og som bringer fram mange følelser.

Holen (1984) kritiserer barnehagenes ensidige vektlegging av barnets personlighetsutvikling. Ikke fordi hun mener en slik målsetting er gal, men fordi at nesten utelukkende utviklingspsykologiske hensyn blir lagt til grunn for aktivitetene i barnehagen. En slik vektlegging har i følge Holen ført nettopp til en slik særegen barnehagekultur, der regler, verdier og normer blir spesifikke for den institusjonen, og fremmede for de som står utenfor. Dette har også gjort seg gjeldende innenfor sangutvalget i barnehagen. Hun mener det vises at barnehagepersonalet har lagt større vekt på å bruke sanger som har vært tilpasset barnas ulike utviklingsnivå og barnehagens ulike funksjoner enn sanger som har en meningsreferanse til samfunnet utenfor barnehagen. Dette har etter hennes mening ført til at kvalitetskravet til det musikalske har blitt skjøvet i bakgrunnen, og at de sangene som har blitt brukt har vært sanger basert på et enkelt og lite variert materiale.

Disse påstandene er begrunnet ut fra norsk barnehagetradisjon, samt en undersøkelse Holen foretok i barnehager i Trondheim i 1981. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at repertoaret på 1-1 ½-årsavdelingene var preget av enkle sanger, med lett tekst og melodi, og gjerne med bevegelser til (Holen, 1984). Om det har skjedd noe vesentlig i forhold til innholdet i de musikalske aktivitetene etter dette, er usikkert. Jeg har ikke funnet noen større norske undersøkelser som har fokusert på dette temaet i de senere år. Det som sannsynligvis har endret seg, er at gjennom økt mediepåvirkning har vi også fått et annet repertoar både av sanger rettet mot små barn, og sanger mest ment for ungdom, men som treffer mange aldersgrupper. De sistnevnte preger også de små barnas hverdag, selv de minste kjenner til D.D.E eller andre populære artister.

Ut ifra det Bjørkvold (1985) også erfarer er det ikke bare sanger som tradisjonelt blir ansett for å være "barnesanger" barna foretrekker. De blir gjerne like oppslukt av sanger som er kompliserte, både tekstlig og musikalsk. Bjørkvold mener at barna i stor grad velger bort disse barnepedagogikkens "klappe- og pekesanger" som han kaller det, fordi de blir intetsigende for barna. Hans norske undersøkelse fra 1985 viser at ca. 20 % av ungenes repertoar av ferdigsanger ser ut til å stamme fra medier. Resten av dette repertoaret er hentet fra en levende sangtradisjon, fra et samtidsmateriale, og langt tilbake i generasjoner. I sin Oslo-undersøkelse (1985) fant Bjørkvold også at barnehagebarn som i særlig grad var under en sterk og systematisk innflytelse av voksen sang, fikk det han kaller en påskyndet musikalsk sosialisering. Barna i denne barnehagen fikk en slik sterk overføring både av

---

<sup>4</sup> Tekst: G. R. Schirmer Norsk folketone. Begge disse sangene står for øvrig gjengitt i Den store barnesangboka av Astrid Holen. I forordet skriver hun: *Det er mitt håp at denne sangboka vil bidra til økt sangglede hos barn og voksne, samtidig som den kan styrke vår kulturelle identitet og fellesskapsfølelse (Holen, 1985).*

repertoar, syngemåte og sangsosial sammenheng (det vil si at sangen var begrenset til faste samlingsstunder). De begynte tidligere enn ellers å synge i voksen tradisjon. De sang mindre spontant, og med en større grad av ”riktig” gjengivelse av sangenes originale melodi og tekst.

I barnehager hvor innflytelsen fra de voksne var mindre på det musikalske området fant Bjørkvold at det var større typisk barneutfoldelse. Dette stemmer overens med de resultatene Holen (1984) fikk ut av sin undersøkelse. Hun fant at i de barnegruppene hvor det var stor påvirkning fra voksne med tanke på såkalte ”ferdigsanger” var det flere ferdigsanggytringer enn i de gruppene hvor den voksne innflytelsen ikke var så utbredt og så bevisst. Hun fant imidlertid også at en slik påvirkning ikke var ensbetydende med at barna i 1 ½- årsgruppene i stor grad var bundet til originalteksten, eller bundet til å synge sangen i sin helhet. Det var samsvar mellom hva som slo an hos barna, og hvilke favoritter personalet hadde. De sangene personalet likte, og sang ofte, ble barna også glade i. Dette var gjerne sanger med fengende melodier, med bevegelser og med innhold i teksten som grep ungene. Holen (1984) fant imidlertid også at hvis en spør små barn hva de vil synge, så svarer de i anslagsvis 90 % av tilfellene ”Bæ, bæ, lille lam”. Dette vil gjelde nesten uansett hvilken musikalsk stimulans de har fått. Hun sier at denne sangen er nesten uslitelig.

Sangen henger helt naturlig sammen med bevegelse (Bjørkvold, 1989). Han mener for eksempel at husking er en vei inn til barnekulturen. Barna sitter gjerne sammen to og to, svinger frem og tilbake i rytmiske bevegelser, og latter og spontansang kan høres:

*”Huskebevegelser, kroppsbevegelser, ord og sang vever seg sammen i en helhet, slik ungene så ofte har kjent det, helt siden fosterstadiet. Sangen uttrykker i melodi og rytme hva huska tilfører barnekroppen av rent fysisk pendling, som analoge uttrykk for ett og det samme”.*

*(Bjørkvold 1985:41)*

Dette er noe også Holen bekrefter. Hun uttrykker det slik: ”I dissa blir alle sangfugler. Det er utrolig hvilken stimulans den gyngende bevegelsen er for sangaktiviteten.” (Holen, 1984:10). Også Løkken (1996) synes å ha registrert dette i sine observasjoner. Hun observerte barn i dans, mens en voksen spilte gitar og sang til. Hun antar at det musiske bidro til at barna i dansen viste stor sosial kompetanse, og at det musiske sørget for en god fellesskapsopplevelse. ”Og enten barna holder hverandre i hendene eller ikke, ligger sangen og gitarspillet hele tiden som usynlige notebånd mellom barna” (Løkken, 1996 b:99). Dette samsvarer med mine egne observasjoner gjennom flere års arbeid på småbarnsavdeling; på huska synges det mye, både sanger som i seg selv har litt fart og rytme, og annet repertoar. En av favorittene har vært ”Hompetitten” av Prøysen. Denne innbyr i teksten til å bevege seg (”Vi homper opp og ned...”), og er utmerket for to som sitter sammen på huska. Denne sangen har også gjerne blitt sunget i andre situasjoner, for eksempel ved bordet. Da har det bydd på større problemer å få ”humpet”, det er ikke enkelt på en ”tripp- trapp- stol”! Men latteren og humoren har vært der, sammen med bevegelsene og sangen.

Meningene er altså delte om i hvilken grad barnehagen gir gode vilkår for barns egen kultur i de voksnes iver etter å planlegge og tilrettelegge. Økte krav om kompetanse, senket skolestart, om kunnskapsløft og om fagområder en skal innom også i barnehagen medfører en ekstra utfordring overfor personalet til å gi rom for barnas egne uttrykk og spontanitet.

## Kapittel 2

### TEORI OG FORSKNING

Kaster man et blikk over til et gammelt kulturspråk som kinesisk, ser man at *yüeh* betyr både musikk og glede. På kinesisk rommer ordet musikk altså et emosjonelt innhold. "*Dette peker på et sentralt trekk ved all menneskelig- musisk utfoldelse, selve forutsetningen for gjennombruddet inn i den musiske inderligheten, beruselsen, ekstasen*" (Bjørkvold, 1989:66). Som vist i innledningen, kan musikkbegrepet romme mer enn det man i norsk kultur tradisjonelt forbinder med musikk. Ikke minst i tilknytning til små barns musikkutfoldelse vil dette begrepet få et bredere innhold.

Ved å ta ordet *lek* i nærmere øyesyn, ser vi at dette viser seg opprinnelig å inneholde klare musiske elementer av lyd og bevegelse som noe helhetlig. Ordet kan, som nevnt, føres tilbake til det gotiske *laiks*, som blant annet inneholder disse betydningene: *Rytmask bevegelse, dans* (Grimm, 1885). Gammelnordisk *leikr* favner om tilsvarende betydningsnyanser: *felleslek, dans, offerdans*. Det kan minne om betydningen vi finner igjen i moderne norsk i *kappleik*, der dans, spill og musisk fellesskap alle er viktige komponenter. På moderne islandsk er en *tonleikar* betegnelsen på en komponist (Bjørkvold, 1989).

Disse eksemplene tydeliggjør hvor nær sammenheng det er mellom elementene sang, musikk, lek, bevegelse og opplevelse av glede. Estetiske opplevelser og erfaringer innbefatter begreper som samspill og kommunikasjon i bred forstand, noe som igjen har nær tilknytning til lek og læring. Denne erkjennelsen gjør det er naturlig å trekke inn teori og forskning fra ulike fagområder. Utfordringene med et slikt bredt teorigrunnlag ligger i mengden teori og forskning; med blikket skjerpet i så mange retninger kan det lett gli på overflaten uten å kunne gå nok i dybden. Det kjennes imidlertid viktig og riktig å ha et så vidtfarendes blikk for å se det musiske barnet i godt lys.

**Problemstillingene lyder altså slik: Hvilke musikkaktiviteter synes å bidra til å øke gruppeglede blant barn i alderen 1-3 år? Hvordan kommer dette til uttrykk?** Komponentene i disse problemstillingene er *musikkaktiviteter, gruppeglede, og barn i alderen 1-3 år*. At informantene er mellom ett og tre år er også en årsak til at det er nyttig med flere teoriperspektiver for å belyse temaet. Barn i denne aldersgruppen er aktive med hele seg, både med kropp og sjel. Det vil være kunstig å skille mellom disse elementene i forhold til små barn; lek og læring, estetiske opplevelser og erfaringer berører hele mennesket.

Med et slikt bredt spekter av teori har jeg vært nødt til å foreta valg, det vil si å ta med det som har vært relevant for mitt forskningsfokus. Innenfor de enkelte teorier innebærer det søkelys på deler av disse, med vekt på enkelte begreper. I en slik selektiv "utplukking" kan jeg ha oversett momenter som kunne ha rettferdiggjort teorien i større grad. Likevel har dette vært nødvendig med tanke på at dette prosjektet skulle bli overkommelig.

## **2. 1 Små barns sosiale kompetanse**

Små barns kompetanse har vært undervurdert både på det kognitive, det emosjonelle og det sosiale området. Man har hatt et syn på barn som vesener som kan formes slik man ønsker de; de har blitt sett på som passive mottakere av voksnes oppdragelse og påvirkning. På slutten av 60-tallet økte imidlertid forskningen på spedbarnet. Dette medførte at ny kunnskap om denne aldersgruppen ble frembrakt, og i de siste årene har man funnet beviser på at barn har kompetanse både når det gjelder det kognitive og det sosiale feltet (Smith og Ulvund, 1991). Synet på spedbarn står i dag i stor kontrast til det som rådet tidligere. Stern (1985) sier at det har skjedd en revolusjon innen spedbarnsforskningen og dermed også i oppfatningen av spedbarn. Tidligere har man stilt mange spørsmål om de minste, men man har hatt få svar på disse spørsmålene. Barn ble betraktet som passive og lite sosiale; i dag blir de sett på som aktive, nysgjerrige og utforskende allerede fra fødselen.

Ut fra en transaksjonsmodell betraktes utviklingen som en gjensidig påvirkning mellom barn og miljø over tid. Både arv og miljø har innvirkning på barnets utvikling. Barnet er helt fra begynnelsen en aktiv part i utformingen av den første relasjonen. To barn med ulik atferd, med hvert sitt spesielle temperament og natur, vil møte ulike reaksjoner fra samme omsorgsgiver. Omsorgsgiver vil reagere på forskjellige måter, som svar på barnas atferdstilbøyeligheter. Barna er altså med på å "bestemme" hvilke reaksjoner de får fra miljøet rundt seg. Dette vil igjen få følger for barnas videre utvikling. Slik fortsetter den gjensidige påvirkningen mellom partene (Smith og Ulvund, 1991).

Gjennom lek mellom små barn kan vennskap ha særegne muligheter til å vokse og utvikle seg. Vennskap kan beskrives som en stabil, følelsesmessig parrelasjon som kommer til uttrykk ved at to barn har klar preferanse for hverandre. Kommunikasjonen dem imellom preges av gjensidighet, som gir en felles positiv effekt (Howes, 1978). Howes har studert små barns samspill i barnehager. Hun definerer sosial kompetanse med jevnaldrende i alderen 0-3 år som å fungere sammen med de andre barna slik at man har en klar og positiv innvirkning på dem. Å ha popularitet blant de andre, mener hun er et tegn på sosial kompetanse. En slik popularitet viser at barna er i stand til å utvise sensitivitet i den sosiale kommunikasjonen. I tillegg sier hun at sosial kompetanse viser seg som evne til å komme inn i en lekegruppe, dyktighet i lek med andre, sosiabilitet, evne til samarbeid, og fravær av aggresjon og fiendtlighet (Howes, 1978). Emosjonell trygghet i barn- voksen relasjonen har sammenheng med forholdet mellom barna og deres jevnaldringer. Et barn som har en nær og trygg tilknytning til voksne har en oppfatning av seg selv som verdifull, og vil dermed ta kontakt med andre barn på en positiv måte (Howes, Hamilton og Matheson, 1994).

### **2. 1. 1 Imitasjon**

Imitasjon kan betraktes som den mest grunnleggende og typiske måten småbarn utvikler sine relasjoner til hverandre på. Dette begrepet defineres gjerne som etterligning av ytre, spesifikke atferdselementer (Smith og Ulvund, 1991). I følge Løkken kan dette begrepet gjøres litt mer "saftig" og livlig ved å tilføye at når vi etterligner ytre atferd som vi ser hos andre mennesker, så gjør vi dette

med en indre opplevelse, enten bevisst eller ubevisst. Opplevelsen blir også en ytre og felles opplevelse hvis vi utfører handlingen sammen med andre (Løkken, 1996).

Imitasjon gjør det nødvendig for barnet å oppfatte modellens handlinger, omforme denne oppfattelsen til en handlingsplan, og utføre motoriske aktiviteter som ligner på dem modellen utførte. Dette krever perseptuelle og kognitive ferdigheter. I tillegg kreves det også sosiale ferdigheter, fordi imitasjon innebærer at individet legger merke til det andre mennesker gjør, at det på et vis er lik modellen (Smith og Ulvund, 1991). De viser til undersøkelser (Meltzoff og Moore, 1977) hos nyfødte som viste at de allerede fra de var noen dager gamle var i stand til å reagere straks de så at en voksen modell utførte en bestemt gest. De kunne, i følge resultatene, lage trutmun, åpne munnen, rekke tunge og bevege fingrene.

Disse funnene vakte oppsikt da de ble offentliggjort. Fenomenet imitasjon førte til at synet på spedbarnets sosiale kompetanse ble endret. Hvis nyfødte allerede hadde evnen til å oppfatte likheten mellom modeller og sine egne handlinger, ville dette bety at imitasjon får en spesiell betydning for utviklingen av samspillsferdigheter. Fremdeles er dette fenomenet et aktivt forskningsområde. Det er ennå uenighet om hvilke prosesser som ligger til grunn for imitasjon. Blant annet har det vært innvendt at nyfødtes koordinering av ansiktsbevegelser med ansiktsgestene til modellen ikke kan tolkes som imitasjon, men mer som en primitiv form for medfødt utløsermekanisme. Det er likevel publisert flere nyere studier som synes å kunne vise at nyfødte er i stand til å skille mellom og imitere ansiktsbevegelser (Smith og Ulvund, 1991).

Imitasjon kan kobles til *intersubjektivitet*, slik Trevarthen gjør det: "Imitation is evidently a special case of intersubjectivity mirroring". Med et slikt perspektiv kan man si at imitasjon blir brukt med tanke på å kommunisere. I lys av imitasjon som en kommunikasjonsform kan man se Merleau-Pontys (1945) fenomenologi om det levde kroppssubjektet. For at småbarnspedagogikken skal bli hel er det ifølge Løkken nødvendig med et fokus på kvalitetsrelasjoner mellom barna, i samme grad som man fokuserer på forholdet mellom de voksne og barna (Løkken, 2004). Og et sentralt aspekt ved barnas relasjoner er bruk av hele kroppen. Kroppen har en betydningsskapende makt til å overskride seg selv som bare en fysiologisk størrelse. Man kan ikke atskille kroppen fra verden og splitte den opp i delelementer og deretter sette den sammen igjen til en tilsynelatende sammenheng. Dette er barn så tydelige eksempler på, deres kropp er så meningsfullt til stede i situasjonen. Den har sin egen sansemessige logikk som ikke kan innfanges ved hjelp av det vanlige skille mellom kropp og sjel (Merleau-Ponty, 1945). Menneskets eksistens er kroppslig, det skaper betydning gjennom den levde kroppen. Gjennom kroppen forstår vi våre omgivelser og vår egen situasjon. Sandvik (2000) sammenligner Amundsens (1995) oppfatning med Merleau-Ponty's forståelse av den menneskelige eksistens: I følge Amundsen handler imitasjon mer om form enn om indre tilstander som følelser. Formen eller bevegelsen imiteres, ikke nødvendigvis følelsen som ligger bak. Ifølge Merleau-Ponty vil det ikke være mulig for barnet å skille verken mellom bevegelsen eller handlingene, personen som utfører dem, eller den emosjonelle tilstanden denne personen er i. I hans filosofi vil det antakelig

kunne hevdes at barnet imiterer både bevegelsen, handlingen og den emosjonelle tilstanden samtidig (Sandvik, 2000).

### **2. 1. 2 Intersubjektivitet**

Mellommenneskelige forhold er grunnleggende for mennesket helt ned i tidlig spedbarnsalder. Dette ikke bare med tanke på dekking av fysiologiske behov, men ut fra at barnet faktisk er født med et komplekst og velutviklet emosjonelt system. Barnet viser ulike ansiktsuttrykk ved forskjellige sinnstilstander, det får reaksjoner på disse fra mor, og barnet gir deretter respons tilbake (Trevvarthen, 1979). I motsetning til hva mange småbarnsforskere tradisjonelt har gjort, vektlegger Trevvarthen småbarns og spedbarns sosiale motivasjon sterkt.

*”Synet på spedbarnet som kommuniserende er kanskje det aspektet som har vært gjenstand for mest debatt og de største endringene”.*

*(Fjørtoft, 1995:15)*

I psykoanalytisk og behavioristisk tradisjon har spedbarns kommunikasjon med omverdenen vært ansett som middel for dekking av fysiologiske behov. I de siste tiårene har forskningen imidlertid vist at dette er en mangelfull forklaring på hvorfor spedbarn kommuniserer med omgivelsene. Man antar at barn allerede fra fødselen har en sosial kompetanse og motivasjon som følge av spesifikt kognitive, sosiale eller emosjonelle behov. Dette tilla man tidligere barn først på senere stadier, og da som følge av modning og sosialisering (Fjørtoft, 1995).

For at barn skal dele mental kontroll med andre personer er det nødvendig med to typer ferdigheter. De må være i stand til å vise for andre begynnelsen på individuell bevissthet og intensjonalitet. Dette kjennetegnet kaller Trevvarthen subjektivitet. For å kommunisere må barn også være i stand til å tilpasse denne subjektive kontrollen til andres subjektivitet; de må også demonstrere intersubjektivitet.

Med subjektivitet mener Trevvarthen muligheten til å vise, gjennom koordinerte handlinger, at hensikter er bevisst styrte. Handlinger som gjør subjektive prosesser åpenbare inkluderer følgende: fokusere oppmerksomheten på ting, handle og utforske objekter med interesse for konsekvensene, orientere eller unngå å foregripe hendelsene og møte eller å unnvike de.

### **Primær intersubjektivitet**

I følge Trevvarthen (1979) er interpersonalitet (handling mellom individer) utgangspunkt for mental vekst, fordi mellommenneskelig kontakt aktiviserer barnets rasjonelle og kognitive tenkning og medvirker til adekvat mental organisering. Det er de emosjonelle forbindelsene som danner motivasjon/forutsetning for en kognitiv utvikling. Trevvarthen kaller den første interpersonaliteten for medfødt eller primær intersubjektivitet. Dette begrepet indikerer at det er snakk om en prosess der bevisste, intenderende subjekter relaterer sine mentale og emosjonelle prosesser til hverandre.

Mor - barn - interaksjon i ansikt til ansikt - kontakt innebærer gjensidig oppmerksomhet og



glede. Det handler konkret om utveksling av blikk og smil, mimikk og lyder (Stern, 1977). Slikt samspill tilsier at det ikke skal utføres noen andre oppgaver utover det å involvere seg i kontakten. Dette samspillet utløser fra to måneders - alderen det optimale av spedbarnets kommunikative ferdigheter (Trevvarthen, 1979). Den affektive utvekslingen blir framhevet, fordi denne type kontakt er knyttet til positive følelser når den går tilfredsstillende, og tilsvarende negative når det oppstår problemer. Trevvarthen påpeker den affektive siden som en viktig regulator i den primære intersubjektiviteten. Kommunikasjonen her er preget av gjensidig veksling av lyd og bevegelse mellom to mennesker.

Gjensidighetsprinsippet blir vektlagt, mor og barn blir sett på som partnere i en gjensidig utveksling. I tillegg til dette dialogperspektivet, blir det brukt rytmiske og musikalske uttrykk for å beskrive det som foregår: dans, rytme, gjentakelse, variasjon, tema, osv. (Trevvarthen, 1979).

*"Noe av det som har opptatt de fleste av de som beskjeftiget seg med ansikt - til- ansikt kommunikasjon mellom spedbarnet og moren eller en annen omsorgsperson, er den bemerkelsesverdige samstemtheten som kommer til uttrykk gjennom hvordan de begge gjensidig skifter på å ha den ledende rollen i kommunikasjonen, det Trevvarthen med flere kaller "turn taking", som vi på norsk kanskje mest dekkende kan kalle turskifte. Dette er en vesentlig side ved det Colwyn Trevvarthen kaller primær intersubjektivitet".*

*(Fjørtoft, 1995: 30).*

Spedbarnsforskning har vært Fjørtoft's (1995) utgangspunkt når han i sin hovedoppgave har reflektert over stemmens rolle som basisreferanse for vår opplevelse av musikk. Han prøver å finne ut hva spedbarnsforskningen kan fortelle oss om våre evner til å delta i auditiv kommunikasjon. Han har funnet det nyttig å fokusere på stemmen som et viktig bindeledd mellom følelsene og det musikalske uttrykket.

Trevvarthen (1977) ser også på likheten mellom samspillet i en slik barn- voksen kommunikasjon og musikalsk samspill, med en felles "puls" som deles av deltakerne. Turskifte viser hvordan subjektet setter sitt preg på dialogen, og regulerer og dirigerer videre bevegelse i kommunikasjonen. Denne vekslingen mellom det å være mottaker og avsender, viser at man har med to selvstendige individer å gjøre.

### **Sekundær intersubjektivitet**

Den affektive siden av samspillet, slik den uttrykkes ved mødrenes smil, har sammenheng med barnas oppmerksomme fungering, men i avtakende grad ettersom barna blir eldre. Smil som affektivt signal er en viktig del av den første ansikt til ansikt kontakten. Henimot 1-årsalderen vil interaksjonen bære preg av en mer nøktern tone (Trevvarthen, 1983). Dette henger sammen med at fokus for samspillet ikke lenger i så stor grad er rettet mot ansikt til ansikt - kontakt og gjensidige blikk. Kommunikasjonen med menneskene rundt barnet er nå preget av å dreie seg *om noe*. Dette nye interessefeltet kaller

Trevarthen *sekundær intersubjektivitet*.

Her rettes barnets oppmerksomhet stadig mer mot gjenstander i omgivelsene. Det intersubjektive aspektet manifesterer seg nå blant annet ved at felles oppmerksomhet og fokus rettes mot disse gjenstandene (Stern, 1985). Denne fasen når sitt høydepunkt mellom 9. og 12. måned. Denne forandringen integrerer barnets utviklede sensomotoriske kompetanse med det velartikulerte kommunikasjonsmønster som er utviklet mellom moren og barnet. I denne fasen er moren langt mer initiativtakende enn i den første, hun introduserer mer spenning og overraskelse i interaksjonen. Barnet på sin side viser stor interesse for å påvirke, og det har også en større forutsetning for å kunne predikere det som skjer. Samtidig viser barnet sosialt sin glede og iver over å mestre. Rituelle sang- og rytmeleker med forventning om klimaks er typiske lekeaktiviteter som integrerer emosjonell utveksling med glede ved mestring og forutsigbarhet. Leken hos barn er sterkt preget av en indre motivasjon mener Trevarthen (1979).

Begrepet intersubjektivitet kan knyttes til førskolebarns spontansang. For all språkforståelse mellom mennesker er det en grunnleggende forutsetning at de forstår hva de andre legger i de ulike ord og begreper i språket, at man har en felles språkkode eller referanseramme. En slik gjensidig forståelse er avhengig av læring i et sosialt og kulturelt miljø. Det er nettopp denne felles forståelse, eller intersubjektivitet som preger førskolebarns spontansang. Den er inneforstått med felles koder i sin barnekultur, som formidles fra barn til barn. Dette gir sangen mening for barna, og gir den et innhold som barna straks griper (Bjørkvold, 1989).

### **Interaksjon mellom barn og voksne - en dans**

Stern (1991) bruker ordet dans om den første kommunikasjonen mellom barn og voksne. Han bruker ordet i overført betydning; måten denne kommunikasjonen foregår på er dansende, lekende, musisk. Det er bevegelse og rytme, variasjon i stemmebruk. Det er snakk om et samspill mellom barn og voksen, men Stern nevner også at barn helt ned til 3-månedersalderen blir begeistrede når de ser andre barn. Løkken (1996) overfører denne "dansen" til ettåringers "flirekonserter". Hun hevder at Sterns teori underbygger en påstand om at små barn har forutsetninger for å skape et barnefellesskap i en gruppe som møtes regelmessig i barnehagen. Gjennom sine flirekonserter viser barna at de har grunnleggende kommunikasjonsferdigheter, og at de er i stand til å bygge sitt eget fellesskap. Hun bruker betegnelsen "flirekonserter" om barnas gruppeglede, eller "group glee", som Sherman (1975) kaller det. *Glee* oversetter Løkken til *glede, munterhet og flerstemmig sang*.

### **2. 2 Emosjonen glede**

Begrepet emosjon kan oversettes til *følelser*. Motivasjon og følelser har nær sammenheng, og har sitt språklige opphav i det latinske ordet *movere*, som betyr å bevege seg (Søbstad, 2006). Dagens interesse for emosjonelle uttrykk skyldes i følge Smith og Ulvund (1991) utviklingspsykologenes gjenoppdagelse av Darwins arbeider. Darwin trakk konklusjonen at ekspressiv atferd hos mennesker i

stor grad er medfødt, i den mening at uttrykkene er utviklet fra mer primitive atferdsformer. Darwin var spesielt opptatt av ansiktsbevegelser. Han antok at de fleste ansiktsuttrykk som kan observeres hos voksne, allerede er til stede hos spedbarn. De var blitt til gjennom en aktivisering av medfødte tendenser heller enn at de var basert på læring. Disse konklusjonene trakk han på grunnlag av sine observasjoner av både spedbarn, eldre barn, voksne og dyr. Han mente at dette gjaldt spesielt uttrykkene for de grunnleggende emosjoner, som sinne, glede, behag, frykt, ubehag, sjalusi og avsky. Uttrykk for mer komplekse emosjoner mente han kunne være påvirket av mer sosial og kulturell variasjon, fordi de var utviklet via læringsformer som imitasjon. Darwin antok at glede, i betydning reaksjon på behagelig opplevelse, kommer til syne når barn er ca. tre og en halv måned gamle (Smith og Ulvund, 1991).

## **2. 2. 1. Glede**

Emosjoner utgjør det primære motivasjonelle systemet for mennesker (Izard, 1977). Emosjonene virker inn på alle sider av personligheten. Fokuset har gjerne vært rettet mot emosjonene frykt, sinne og sorg. Gleden har ikke fått det samme fokus. Det er derfor på tide når det i de senere år har kommet en del forskning som retter oppmerksomheten mot denne.

Jeg vil i det kommende presentere en del av denne forskningen på glede. Mitt utgangspunkt er altså at sang og musikk kan ha stor betydning for påvirkningen av glede. Dette gjelder blant mennesker i alle aldre; jeg vil imidlertid konsentrere meg om de minste av oss, de som er helt i startgropa på livet.

Det virker rimelig enkelt å forstå fenomenet glede. Glede er noe vi alle i mer eller mindre grad har opplevd og følt, det er en av våre grunnemosjoner. Den kan synes så selvfølgelig at den ikke trenger noen psykologisk forklaring. Velger man likevel å undersøke hvordan glede oppstår, og hva som er karakteristisk ved gleden, vil man finne ut at det er ingen naturlig sammenheng mellom situasjoner hvor man forventer glede, og at man virkelig føler at den er der. Forskere og teoretikere som har studert dette fenomenet, har kommet frem til at man ikke kan oppnå glede ved dens egen bestrebelse, den er ikke et resultat av bevisste tanker og handlinger (Izard, 1977). Det er ikke en opplevelse som kan bli fanget, og man trenger ikke nødvendigvis føle glede ved suksess eller ved oppnåelse av noe. På den andre siden ser det ut som om glede er et biprodukt av anstrengelser som har andre formål. Det kan se ut som om glede bare oppstår i de fleste tilfeller, og at noen av de største øyeblikkene med glede ikke er planlagte men uventede.

Som illustrasjon på dette trekker jeg fram Schachtel's (1959) perspektiver. Han skiller mellom to typer av glede. Han kaller den ene typen *magic joy* (magisk glede). Den magiske gleden er en opplevelse basert på en forventning om en fullførelse av en drift eller et ønske. Den gleden gir uttrykk for en passiv følelse. Ved oppfyllelse av et slikt ønske tror personen på en måte at det vil endre karakter på livet og verden omkring en. Alt vil forandre seg til det bedre, det vil skje en magisk transformasjon av verden. Det er noe urealistisk over en slik antakelse, siden det er lite sannsynlig at

en enkelt hendelse vil forandre verden så fundamentalt. ”Typisk for den magiske gleden er at den er forbundet med falske forventinger, med utålmodighet over at den ikke kommer, eller skuffelse over at den varer så kort” (Søbstad, 2006:25). I følge Schachtel vil ikke personen som opplever den magiske gleden forvente at den er et resultat av handling. Han vil heller si at han hadde flaks, eller at skjebnen inntraff.

Schachtel mener det er noe overlapping mellom konseptet med magisk glede og følelsen av triumf. I begge er det en følelse av å være valgt ut og å være favorisert fremfor andre. Magisk glede trenger da ikke å bringe folk nærmere hverandre, følelsen av å være favorisert fremfor andre kan tvert i mot gi en følelse av isolasjon. Det er ikke alltid at andre er villige til å dele din glede med deg. Det å være den heldige utvalgte kan gi deg en frykt for misunnelse, følelsen av usikkerhet, eller fare som et resultat av den gledelige hendelsen.

Den andre formen for glede kaller Schachtel *real joy* (virkelig glede). Denne gleden er ikke assosiert med noen følelse av utålmodighet, heller ikke er den forbundet med følelse av triumf eller frykt for misunnelse. Den er ikke avhengig av uventet innfrielse. Virkelig glede kan oppstå i enhver aktivitet som bringer individet i fysisk kontakt med noe eller noen i omgivelsene. Det kan skje når barnet leker med et leketøy eller når en voksen arbeider med noe hyggelig i hagen. Virkelig glede kan skilles fra magisk glede ved at den ikke er basert på magisk eller passiv forventning, men av en aktivitet som stadig pågår, og som er en virkelighet i øyeblikket.

Glede er ikke det samme som å ha det moro mener Izard. Glede kan involveres i moro og i leker, men opplevelsen av å ha moro inkluderer muligens interesse og spenning som ingredienser. Glede er karakterisert ved en følelse av fortrolighet og betydningsfullhet, en følelse av å være elsket eller å være i stand til å elske. Man har en følelse av å være tilfreds med seg selv, tilfreds med andre og med verden. Glede med andre medfører at man stoler på andre. Izard (1977) sier at gleden, i sin reneste form, ser ut til å være noe vi oppnår når vi har handlet kreativt eller positivt i forhold til andre mennesker. Forutsetningen er at disse handlingene ikke var gjort for å oppnå glede, men for sin egen skyld. Gleden blir da et biprodukt av annen aktivitet, eller et resultat av et sosialt samspill.

Vi har i oss en spesiell kapasitet for glede helt fra fødselen av, selv om graden av denne vil variere fra person til person. Individets første smil oppstår i samvær med en annen person, og mennesker forblir sannsynligvis de mest signifikante kildene til glede i menneskenes liv. Izard er inspirert av Darwins tanker. Han legger også vekt på at emosjonene kan identifiseres via ulike ansiktsuttrykk.

Glede kan ikke læres eller trenes opp. Foreldre kan dele gleder med barna, og barna kan ta del i disse, men i det lange løp må hver individuelt finne glede som en del av sin egen livsstil. Izard understreker imidlertid at de voksnes samspill med barna påvirker utviklingen av deres evne til å føle glede. Slik som med interesse, intelligens, motorisk smidighet, og musikalske anlegg, vil kapasiteten til glede variere fra individ til individ avhengig av genetisk personlighet. Noen mennesker er født med større kapasitet til å opprettholde glede. Glede øker også individets evne til å sette pris på omverdenen.

Det vil si at en person som er glad har større muligheter til å se skjønnhet og godhet i naturen og menneskene.

Noen mennesker er født med en høy terskel for glede og dette påvirker dem, deres lykke, følelse av velbehag, og selvfølelse. Det påvirker også andres respons overfor dem, siden frekvensen av hvordan mennesker uttrykker glede spiller en signifikant rolle i andres respons overfor dem. Dermed utvikles en sosial forestilling om seg selv, hvordan en oppfatter andres syn på en selv. Glede har betydning for utviklingen, både biologisk, psykologisk og sosialt. Glede har dermed stor betydning for livet, ikke bare i tilfredsstillelsen eller ekstasen i selve opplevelsen (Izard, 1977).

*Flow*<sup>5</sup> er et fenomen som i den senere tid har fått mye oppmerksomhet. Dette fenomenet kan knyttes opp mot glede. Det ser for meg ut som om det er et visst slektskap mellom Schachtels real joy og flow. Uttrykket *flow* har sin utspring fra Mihaly Csikszentmihalyis mange års forskning av den menneskelige tilværelses positive sider, som glede, kreativitet og et totalt engasjement i livet. For 2300 år siden kom Aristoteles til det resultat, at mennesket frem for noe annet søker lykke. Csikszentmihalyi undret seg over det eldgamle spørsmål: *Når føler folk seg mest lykkelige?* Han ”oppdaget” kanskje det folk har kjent til siden tidenes morgen, som han uttrykker selv, at lykke ikke er noe som bare skjer. Den skyldes heller ikke tilfældigheter. Ikke kan den kjøpes via penger og makt. Den kommer ikke som et resultat av ytre omstendigheter, men heller hvordan vi fortolker disse. Denne tilstanden av lykke er noe hvert enkelt menneske skal forbedre, dyrke og forsvare. De mennesker som kan styre indre opplevelser vil også være i stand til å bestemme kvaliteten på sine liv. Dermed kan de bli så lykkelig som man i følge Csikszentmihalyi (1989) kan håpe på å bli.

Han beskriver en *optimalopplevelse* slik:

*”Og dog har vi alle oplevet øjeblikke, hvor vi i stedet for at lade os beherske af blinde kræfter, har følt os som herrer over vore handlinger, over vor egen skæbne. I de sjældne tilfælde, hvor dette sker, gribes vi af en følelse af begejstring, en følelse af glæde, som skattes længe, og som fremstår i erindringen som udtryk for, hvordan livet burde være (Csikszentmihalyi, 1989:11. Dansk udgave).*

Ut fra undersøkelser Csikszentmihalyi har gjennomført har han utviklet en teori om optimal opplevelse basert på begrepet flow. Dette beskriver han som

*”en tilstand hvor folk er så engagerede i en aktivitet, at alt andet synes uden betydning. Oplevelsen er i sig selv så nydelsesfull, at folk ville utføre dette arbejde alene, fordi de nyder det, også selv om det skulde koste dem penge”*

*(Csikszentmihalyi, 1989:12).*

---

<sup>5</sup> Dette begrepet er i følge Søbstad ”mer en beskrivelse av en mental tilstand enn et passende begrep når en skal studere barn i barnehage” (Søbstad, 2006:24). Jeg velger likevel å benytte meg av dette begrepet og se om det kan ha noen verdi sett i et musisk perspektiv.

Flow, eller flyt, knyttes til indre motivasjon, og er en tilstand som må ses i forhold til to dimensjoner: 1) individets handlingsmuligheter (utfordringer), og 2) individets handlingsdyktighet (ferdighet, kompetanse). De beste øyeblikk inntreffer når et menneskes kropp eller sinn strekkes til det ytterste i en ønsket bestrebelse på å utføre noe vanskelig og verdifullt (Czikscentmihalyi, 1989).

Selv om disse undersøkelsene er foretatt blant voksne mennesker, kan kanskje dette begrepet flow overføres på barns engasjement i lek og utfoldelse? Små barn jakter ikke på sin egen lykke, de styrer ikke indre opplevelser og tenker over hvordan de kan være i stand til å beherske subjektive tilstander. Men barn har den egenskapen at de lever i øyeblikket. De preges av en såkalt her - og - nå - holdning som Apter (1982) kaller paratelisk. Han skiller mellom telisk og paratelisk tilstand. I den teliske<sup>6</sup> tilstanden er man hovedsakelig målrettet, man ser framover, eller føler behovet for å være hovedsakelig målorientert. I den parateliske opplevelsen er man opptatt av å nyte denne, den er et mål i seg selv (Apter, 1982).

## Humor

Glede og humor blir gjerne nevnt sammen, og har nær forbindelse med hverandre. Som glede og lek er humor også et fenomen det er vanskelig å forklare. Å gå inn på de ulike humorteorier blir for omfattende her, da dette er et stort tema som har opptatt forskere innen ulike disipliner. Derfor gjengis Søbstds oversettelse av humorforskeren McGhees (1979) definisjon på humor: *Den mentale erfaringen av å oppdage og verdsette lattervekkende, absurde og inkongruente ideer, hendelser eller situasjoner* (Søbstad, 2006:45). Definisjonen sier for det første at vi må oppdage det morsomme som skjer, vi må være i stand til å oppfatte det humoristiske. For det andre må humoren verdsettes, ved eksempelvis å le, smile eller uttrykke verbalt at vi satte pris på den. Til sist sier definisjonen at det er det meningsløse, det som ikke passer sammen som får oss til å le; for eksempel kan det lille barnet le når en voksen tar på seg en alt for liten lue.

Latter har selvsagt et nært slektskap med humor, og kan være et uttrykk for humor. Det finnes imidlertid mange former for latter, og at man ler trenger ikke bety at man har det morsomt. Søbstad refererer til en inndeling av latter som benyttes av mange forskere. I denne inndelingen finner vi to typer som er mest relevant for min undersøkelse. Den ene er humoristisk latter, den andre er sosial latter. Humoristisk latter er den vi benytter når vi opplever noe morsomt. Den kommer for eksempel når noe moro blir sagt, sett eller hørt. Dette er den vanligst formen for latter. Sosial latter er nært knyttet til smilet, og brukes gjerne for å lette på stemningen i en gruppe. Vi lar oss påvirke av andre i gruppa, og ler når andre ler. Vi trenger ikke vite hvorfor vi ler. Smittende latter kan karakteriseres som sosial latter, men kan også være humoristisk. Dette er årsaken til at det er et vagt skille mellom humoristisk og sosial latter (Søbstad, 2006).

---

<sup>6</sup> Telisk kommer fra gresk og betyr *mål*.

## 2. 2. 2 Gruppeglede

I første del av kapitlet beskrev jeg hvordan små barn fra livets begynnelse kan antas å ha noen medfødte sosiale ferdigheter. I barnehage får disse ferdighetene en arena hvor de kan utvikles, de mellommenneskelige forholdene utvikler seg gjennom samspill i forskjellige situasjoner. Barn i en barnehageavdeling kalles gjerne en barnegruppe. En sosial gruppe kan defineres som

*”to eller flere personer som påvirker hverandre gjensidig og er gjensidig avhengige av hverandre i den forstand at de må stole på hverandre for å få tilfredstilt sine behov og nå sine mål”*

*(Stensaasen og Sletta, 1996:30)*

En gruppe må ifølge denne definisjonen ha minst to personer eller flere for å kunne kalles sosial gruppe. Medlemmene i denne gruppen må være engasjert i et eller annet sosialt samspill slik at de har gjensidig påvirkning på hverandre. Det siste kriteriet innbefatter at deltakerne er gjensidig avhengige av hverandre. Det hvert enkelt medlem i gruppen gjør påvirker og får betydning for de andre.

Stensaasen og Sletta (1996) sier førskolebarn i samspillssituasjoner riktigere kan kalles ansamlinger enn grupper. Begrunnelsen er at de antar barn i denne alderen antakelig ikke er i stand til å danne sine egne normer for samspillet. Imidlertid kan de være i stand til å strukturere forholdene mellom barna, noe som er et annet kjennetegn på en gruppe. Etter min mening høres ansamling ut som en mengde mennesker som ikke nødvendigvis har det gjensidighetsforholdet som kjennetegner medlemmer i en sosial gruppe, derfor velger jeg å benytte gruppebegrepet.

Løkken (1989) har forsket på fenomenet gruppeglede som et uttrykk for sosial samhörighet mellom små barn. Gruppegleden er både et produkt av og en kilde til denne sosiale fellesskapsfølelsen. Hun har stilt spørsmålene om ettåringer i barnehage kan ha glede av hverandre, og om gruppeglede kan gjenkjennes og eventuelt tolkes som uttrykk for sosial samhörighet mellom små barn. Hennes kriterier for å kjenne igjen barnas gruppeglede var fysisk aktivitet, smil/latter, lyd (organisert syngeaktig eller uorganisert), og at halvparten av gruppa eller flere måtte være med på det samlede uttrykket samtidig. Begrepet *group glee* kan defineres som

*”joyful screaming, laughing and intense physical acts which occurred in simultaneous bursts or which spread in a contagious fashion from one child to another.”*

*(Sherman 1975: 53)*

Glee kan oversettes med glede, munterhet, flerstemmig sang. Løkken (1989) bruker betegnelsen gruppeglede eller gruppegledeuttrykk. I sin undersøkelse så hun at gruppegledeuttrykkene var for det meste initierte av de små barna selv. Hun tolker "group glee" blant disse barna som uttrykk for sosial samhörighet, blant annet ut ifra at hun syntes å se sammenheng mellom grad av barnehageerfaring,

grad av sosialt samspill og antall gruppegledeuttrykk. Gruppegleden kom ofte til uttrykk i typiske overgangssituasjoner, situasjoner på dagen hvor det var lite struktur, og liten grad av voksenstyring (Løkken, 1989).

Sherman filmet 596 samlingsstunder over en toårsperiode for å se nærmere på positive følelsestilstander i barnegrupper. Han mente at mye av litteraturen tidligere hadde fokusert på negativ gruppeatferd. Sherman fant 6 ulike måter å uttrykke gruppeglede på: latter, rop, latter + rop, latter + fysisk aktivitet, rop + fysisk aktivitet, latter + rop + fysisk aktivitet. Gruppegleden kom mest til uttrykk i grupper på 7- 9 barn. Gruppegledeuttrykket var lite påvirket av barnas alder; den oppstod like gjerne blant 2-3 åringene som blant 4-5 åringene. Forløperne til gruppegledeuttrykk var blant andre når de voksne spurte om noen ville hjelpe til, ustrukturerte situasjoner, fysisk motorisk aktivitet og når de brøt regler (Sherman, 1975).

Gledens plass i barnehagen har etter hvert vekket interesse hos flere. Amundsen og Husby gjennomførte i 1990 prosjektet "Rødt og grønt for latter og glede". De foretok undersøkelser hvor hensikten var å finne ut i hvilke situasjoner latter og glede hadde best vilkår i løpet av en barnehagedag. Husby kom fram til at leken hadde høyere latterfrekvens enn samlingsstund og andre voksenleda aktiviteter. Det viste seg altså at det var i barnestyrt aktiviteter som lek at latteren så ut til å ha best vilkår. Han så på latter som ett av uttrykkene for glede. I tillegg mente han at smil, motorisk aktivitet, lek og konsentrasjon kan være andre signal for både stille og indre glede og gledesuttrykk (Amundsen og Husby, 1990).

"Kan en finne mulige uttrykk for glede hos 2- og 3-åringer i frileken?" Dette var Amundsens utgangspunkt for hennes del av prosjektet som ble gjennomført ved denne barnehagen. Hun ønsket å finne ut noe om hvordan gleden kom til uttrykk og hvorvidt gleden hadde smitteeffekt på de andre barna. Hun antyder at det finnes en sammenheng mellom små barns gledesuttrykk og en lekende atmosfære. De fleste av observasjonene i dette prosjektet viser at gleden uttrykkes i samspill, hvor barna opplever at de er i relasjon til andre. Amundsen sier det på denne måten: *"Observasjonene våre har vist at barn har en forbløffende evne til å skape gledesfylt samvær i en lekende atmosfære"* (Amundsen, 1990: 40).

Gunvor Løkkens (2000) forskning har fått stor betydning for interessen for *toddlerkulturen*<sup>7</sup>. Hun definerer denne slik: *"... er altså den kulturen som oppstår og bygges over tid mellom ett og to år gamle jevnaldringer i daglig sosial omgang i norsk barnehage"* (Løkken, 1991:89). Hennes fokus på 1-2 åringens evne til samspill, og den gleden de viser når de får brukt disse evnene har bidratt til et større fokus på denne aldersgruppen. "Dersom glede er en grunnemosjon for barn (og voksne), skulle det bety at å forholde seg til gledesuttrykk bør være en del av fundamentet i pedagogisk virksomhet" (Løkken, 1991:37).

---

<sup>7</sup> *Toddler* kommer fra engelsk og betyr ett og to års gamle barns spesielle bevegelse og karakteristisk ganglag, "en som stabber og går". Begrepet viser til den særegne kroppslige, tumlende bevegelsen som er typisk for mennesket i denne alderen. Denne kroppslige tumleleken er en viktig kommunikasjonsform blant barna.



## 2. 3 Musikkpedagogisk teori og forskning

*Musikk gir universet en sjel,  
den gir sinnet vinger,  
fantasien flukt,  
alvoret sjarm,  
og den gir munterhet  
og liv til alt.*

*(Platon)*

De gamle filosofer kunne også å verdsette musikken og se dens betydning for mennesket! Musikken kan ses på som alle språks mor, og den er vårt første språk. Vi lærer til og med det musikalske språket å kjenne mens vi ennå er i mors liv. Dette skjer gjennom lyder, tonerytmer og høyder. Å forsøke å definere hva musikkbegrepet innebærer er en stor oppgave. ”Musikk angår de fleste mennesker og kan oppleves overalt” (Sæther, 2006:11). Dette kan man være enige om, men når man skal gi en definisjon på hva musikk er, blir meningene i større grad delte. ”Det vil alltid pågå en diskusjon om hva musikk er, og hva den kan uttrykke” (Sæther, 2006:12). Disse spørsmålene vil også få forskjellige svar etter hvilken fagtradisjon man oppsøker. Musikken kan defineres som noe objektivt, den er sammensatt av enkelttoner som har en frekvens, amplitude (utslagsvidde) og klangfarge. Andre vil se på musikken som noe subjektivt, noe som gir inntrykk, opplevelser og uttrykk, et språk man kan uttrykke sin kroppslighet, indre liv og følelser gjennom. Enda en innfallsvinkel er musikken som noe intersubjektivt, som en form for kommunikasjon og markering av sosial identitet (Stige, 1995).

Feltet musikkpedagogikk favner altså vidt, og bare deler av det blir belyst i denne avhandlingen. Det blir lagt vekt på det intersubjektive aspektet, spesielt med tanke på den kommunikative funksjonen musikken kan ha. Med et fokus på gruppeglede, som er et hovedmoment i denne avhandlingen, er det sentralt å få fram hvordan musikken kan fungere som et kommunikasjonsmiddel. Interessen vil også bli rettet mot det subjektive perspektivet. Hvert enkelt barn er en del av helheten. For å få et innblikk i førskolebarnets musikalske utvikling, vises til noe av den forskningen som er gjort på dette temaet. Videre beskrives typer barnesang, for å se på hvilke kategorier barns sang kan deles i.

### 2. 3. 1 Barns musikalske utvikling i førskolealder

Det er skrevet lite om barns musikalske utvikling og musikk og bevegelse, i forhold til den generelle utviklingspsykologien. Dette er noe både Stige (1995) og andre innen feltet undrer seg over. Stige tolker dette som et tegn på at utviklingspsykologene bortimot har isolert musikken fra den generelle utviklingen hos barna. Den musikkforskning som finnes befatter seg først og fremst med hvor bra barn

utfører ulike prestasjoner, og hva de kan gjøre. Da beveger en seg inn på området *musikalitet*, et begrep som også gir rom for mange tolkninger. Musikalitet kan ses på som en medfødt begavelse, eller noe man kan definere ut fra tester som viser hvilke musikalske ferdigheter man har. Slike perspektiv kan imidlertid sies å mangle den helhet som barns omgang med musikk er preget av.

Ruud spør om tiden er inne for å avskaffe musikalitetsbegrepet. Vi har hatt to diskurser om musikalitet. Den ene representerer det tradisjonelle synet hvor prestasjoner blir vektlagt i en klassisk musikkultur som er preget av visse normer. Den andre er en mer antropologisk oppfatning. Denne har sitt opphav i studier av barn og ulike former for musikkpraksis i andre kulturer, og anser musikalitet som en universell menneskelig ressurs. Å være musikalsk er i dette perspektivet at man er i stand til å motta og reagere meningsfylt på lyd, bevegelse og språk. De fleste kan uttrykke seg gjennom lyd og bevegelse. Ruud karakteriserer dette som *kommunikativ musikalitet*. ”Denne musikaliteten handler om å være i stand til å dele en musikkopplevelse, avlese mening i musikalske budskap, forstå sosiale referanser i musikken, danne seg en egen musikksmak og synge eller danse til musikk” (Ruud, 2001:118). Han mener denne musikalske kompetansen er tilstrekkelig for å øke vår livskvalitet.

Blant flere talsmenn for at opplevelsesaspektet ved musikken har blitt viet atskillig mindre oppmerksomhet enn ferdighetsaspektet finner vi Sundin (2001). Hvordan opplever barna musikk, hvordan bearbeider de sine uttrykk, hvordan opparbeider de ulike vurderinger rundt musikk? Dette er noen av de spørsmålene Sundin savner fokus på i forskningen.

Dette bringer oss inn på begrepet *helhetssansning*. Dette er ifølge Bjørkvold (1989) noe som kjennetegner afrikansk kultur. Her er ikke fokuset, - som i vår vestlige verden, på de estetiske dimensjonene, som renhet og tonalitetsbevissthet. I stedet oppfatter afrikanerne musikk – dans – menneske - verden som en økologisk helhet. Musikken kan benyttes til å gi uttrykk for følelser, fantasier og tanker.

Swanwicks (1988) teori kan være et bidrag til et mer helhetlig syn på barns musikalske utvikling. Hans teoretiske utgangspunkt er at leken danner et fundament for utvikling av all kunst. Leken de første årene blir senere i livet videreutviklet til ulike kunstneriske uttrykksformer. Disse uttrykkene kan være gjennom billedkunst, musikk og skriving. Swanwick støtter seg her til Piaget`s tanker om lek. I følge Piaget (1951) er gleden over utforskning og mestring et viktig aspekt i leken. Dette gir en glede, som igjen gir følelse av å kunne beherske noe og å ha ”makt”. Swanwick kjenner igjen dette i en babys stadige gjentakelser i en vokallyd den nettopp har oppdaget, eller dens kontinuerlige risting på en rangle.

Denne teorien viser at barns musisering ikke er en dårlig kopi av voksnes musikk. Barn har et annet fokus enn voksne, og det er viktig at barnet får mulighet til å utforske musikken på det utviklingsnivået barnet er på. Samtidig presiserer Swanwick at barnet trenger musikalsk stimulering for å utvikle seg musikalsk. Han sammenligner dette med de voksnes stimulering av barns språk, som også er nødvendig for at språket skal utvikles.

I følge Stige har man noen medfødte anlegg som gir visse rammer for den videre utvikling.

Både arv og miljø har betydning for barnets musikalitet. Det er i fellesskap med andre musikaliteten blir utviklet. I første omgang i den tette dialogen mellom mor og barn, senere i samspill med andre mennesker og den kulturen en møter (Stige, 1995).

Den musikalske utvikling skjer gradvis og gjennom sprang, både kontinuerlig og diskontinuerlig (Sundin, 2001). I løpet av de to første årene utvikler barnet en grunnleggende orientering til musikk. Da avgjøres om musikk forbindes med trygghet eller utrygghet, med glede eller ubehag. Barnets orientering mot musikken og lyder er nært knyttet til barnets følelsesreaksjoner. Dette er i følge han selv en spekulativ påstand, som ikke med sikkerhet kan fastslås. Mye av den forskningen som finnes peker imidlertid i denne retningen. Undersøkelser viser at barnet allerede etter noen leveuker kan le av lyd som har samme stemmeleie som kvinner. Morens stemme viser seg også etter få uker å ha en særstilling hos barnet. Det ser altså ut som om barnet fra fødselen av kan aktivt søke seg mot lyd eller synsinntrykk som allerede er oppfattet og gir barnet tilfredsstillelse. Det viser seg at visse lyder, spesielt rytmiske sådanne, med jevn frekvens, har en tendens til å stoppe gråt hos nyfødte. Musikk ser ut til å virke beroligende og søvndyssende. Det finnes imidlertid forskningsresultater som tyder på at dette forandres mot slutten av første halvåret. Nå blir barnet i stedet oppmerksom på musikken, snur seg mot lydkilden, og viser glede. Denne oppmerksomheten gjør at barnet nå begynner å skille musikk fra annen lyd (Sundin, 2001). Denne tiden er viktig, enten man benytter musikken som et middel for å støtte språkutviklingen, eller man ser på musikken som viktig i seg selv, for eksempel ved å synge for barnet (Sundin, 1984).

### **2. 3. 2 Typer barnesang**

Med barnesang menes det som regel sanger som voksne har skrevet og formidler til barn. Dette står i kontrast til for eksempel barnetegninger og barnespråk, hvor det henvises til det barna selv uttrykker. Sundin bruker imidlertid begrepet barnesang utelukkende om sanger barna selv synger, enten det er egenproduserte sanger, eller det er gjengivelser av sanger de har hørt (Sundin, 2001).

Ord og klang har en nær sammenheng i førskolealderen. Gjennom en differensieringsprosess som varer ut over førskolealderen skilles tale og sang som fenomener. Men som små forstår ikke barna betydningen av ordene, og dermed blir ordene klangfenomener der de musikalske elementene gir betydningsnyanser. Barna bruker for eksempel ekspressive toner før de benytter ord, og skiller mellom ulike tonefall før de forstår ord. Talende sang og syngende tale går umerkelig over i hverandre, og gjennom hele førskolealderen går sang over i annen aktivitet eller består av lange sangfortellinger. Barna synger om sine opplevelser, deres rop får sangkarakter og arbeidssanger er vanlige (Sundin, 2001).

*”Man kan också uttrycka det så att sången under förskoletiden förvandlas från ett spontant och övervägande fysiologiskt och känslomässigt betingat uttryck till ett mer medvetet. Samtidigt tycks*

*språket i vår kultur avmusikaliseras allt eftersom den verbala begreppsbildningen och det formella språklige tänkandet utvecklas."*

(Sundin 2001: 66).

Sundin sier det blir lagt større vekt på hva som sies, og mindre på hvordan det sies. Språkinnlæringen innebærer også at man lærer seg å "høre bort" ulikheter i tempo, tonehøyde, klang etc. Bevisstheten rundt disse nyansene i det språklige uttrykk minsker etter hvert.

### **Spontansang**

Spontansangen inngår som et vesentlig element i hverdagen til barnet, som består av mange ulike aktiviteter. Spontansangen er blant annet med på å gi leken rytme. Det er ikke tilfeldig hvordan denne sangen formes, den er som andre deler av leken underlagt barnekulturens regler og normer, både i bruk og form. Denne spontansangen er artikulert uten voksnes oppfordring og initiativ. I sin undersøkelse "Den spontane barnesangen- vårt musikalske morsmål" definerer Bjørkvold (1985) spontansangen slik: *all sang som barn har sunget uoppfordret av voksne*. Skillet han har mellom spontan/ikke spontan sang er her av sosial karakter, ikke musikalsk. Inndelingen i flytende sang, formelsang og ferdiglagede sanger er derimot det Bjørkvold kaller musikalske formkategorier. Med form viser han til barnesangens intervallsmessige/melodiske og rytmiske egenart.

### **Flytende/amorf sang**

Denne utvikler seg som en del av den første stemme- og lydleken. Denne sangen har ingen fast struktur verken med tanke på intervaller, melodi eller rytme, men er "flytende". Den utvikler seg organisk fra spedbarnets babling på stellebordet. Dette er spontane, sanglige ytringer, som oppstår vanligvis under lek og består av ulike rop, ramser, etterpende lyd. Denne sangformen har en sosial og kommunikativ karakter, men de brukes både i ensom og i sosial lek.

### **Formler**

Disse har en mer fast struktur enn den flytende sangen. Bjørkvold betegner disse formlene som den spontane barnesangens kjerneformler. Rytmisk tar denne sangen utgangspunkt i språkrytmen, og intervallmessig er den gjerne preget av hel - og halvtonetrinn. Disse intervall - kombinasjonene er såpass fastlagte at de bærer preg av å være formler. Sangformlene er primært et kommunikasjons - medium mellom barn. Denne sangformen blir en sosial innflytelsesfaktor først i 2-3 års alderen, først når barna for alvor begynner å leke med hverandre.

### **Ferdigsang**

Denne formen er den musikalsk mest sammensatte. Barna tar i bruk et materiale som bygger på sanger som allerede eksisterer, enten som voksne har laget, eller som barna har laget selv. Disse sangene er i utgangspunktet musikalsk fastlagt både intervallmessig, melodisk, rytmisk, formalt og tekstlig. Slike

sanger er barna vant til helt fra de er nyfødte. De blir gjerne gjentatt av foreldrene uttallige ganger, og barna synger etter hvert med. Sosialt nettverk og menneskelig kontakt er mer utslagsgivende for sangutvikling enn graden av musikalsk kompleksitet. Derfor tar barn normalt til seg ferdigsangen før formelrepertoaret (Bjørkvold, 1985).

Sundin har en lignende inndeling på barnesangene. Hans utgangspunkt for undersøkelsene var et annet enn Bjørkvolds. Mens sistnevnte studerte grupper av barn, valgte Sundin å fokusere på enkeltbarn. Likevel kan man se mange fellestrekk ved de to undersøkelsene, blant annet at de begge har funnet at førskolebarns sang synes å ha en universell karakter. Sundin har sett nærmere på hvor og når barna synger og konkluderer med disse typene: *Imiterende - beskrivende sang, kommunikativ sang (utropssang, talesang), og materiell fra kjente sanger* (Sundin, 2001).

### **Imiterende – beskrivende sang**

Denne typen forekommer når barn leker med biler, tog, dyr og andre objekter som har egenskaper som kan imiteres eller illustreres. Sangen fungerer instrumentelt, den er et redskap under leken, og er situasjonsbetinget. Sundin kunne observere denne sangen kun hos guttene. Han beskriver denne typen sang som en pendelbevegelse mellom to omtrentlige toner, vanligvis mellom en ters og en kvint. Tonene glir opp og ned. Monoton sang er også vanlig i denne sammenhengen.

### **Kommunikativ sang (utropssang, talesang)**

Denne kommer i form av spørsmål, påstander, befalinger, svar osv. til de andre barna eller til de voksne. Disse blir gjerne gjentatt flere ganger, i samme tonehøyde, og i en fast, rytmisk form. Eksempel på slike sanger kan være "Ledig på badet! Ledig på badet!". Sundin fant få slike uttrykk under den frie leken. Derimot kunne han observere de i tilfeller hvor mange barn var samlet om en aktivitet, for eksempel måltid eller i påvente av samlingsstund.

### **Materiell fra kjente sanger**

Sundin fant også eksempler på dette, samt improvisert sang. Denne sangen hadde ikke den spesielle karakteren som den kommunikative sangen. Den kunne derimot komme når et barn satt for seg selv, når det dagdrømte, eller tegnet.

Denne kan sammenlignes med Bjørkvolds (1985) "handlingsledsagende sang", i motsetning til de to første kategoriene, som han kaller "handlingsdeltagende sang". Under handlingsledsagende sang er ikke sangen en integrert del av en pågående aktivitet. Sangen ledsager handlingen, uten å være spesifikt knyttet til denne. Barnet er gjerne reflekterende og tankefullt under denne aktiviteten. Under handlingsdeltakende sang er sangen på forskjellig vis en integrert del av pågående aktivitet. Ifølge Bjørkvold er den kommunikative sangen direkte knyttet til språkhandlingen alene, som en bærende del av disse. Her er det kommunikative elementet framtrædende. Den imiterende/beskrivende sangen virker instrumentelt under leken, som et redskap. Den er knyttet til den leken/det fysiske objektet eller

den fysiske aktivitet/lek som barnet holder på med i øyeblikket.

### **2. 3. 3 Musikk som kommunikasjon**

Barn får i dag stor tilgang til musikk, i mye større grad enn før. Mengden musikk er formidabel, massemediene formidler musikk konstant. Som Sundin sier: *"De barn som börjar i skolan i dag har troligen hört mera musikk än deras farfarsföräldrar hörde i hela sina liv"* (Sundin, 2001:9). Mediene og de økonomiske kreftene som styrer de har en betydelig påvirkningskraft. Musikken har blitt en naturlig del av miljøet, ikke bare som underholdning, og i særskilte situasjoner, slik dens funksjon var før.

Ikke bare kvantitativt, men også kvalitativt har massemediene fått stor dominans i barns liv. Der familie, barnhage og skole tidligere hadde mest betydning, har i dag spesielt TV fått større innpass. Med så store mengder av lyder kan man etter hvert bli overeksponert og ikke i stand til å reagere på det man omgis med. Sundin ser utfordringen i å lære barna til å lytte til musikken, og skape et aktivt forhold til lydene rundt seg. Pedagogenes oppgave blir bevisst å bidra til styring av barnas lydomgivelser. I dette ligger blant annet å skape et stimulerende miljø og utvikle et forhold til musikken. Denne bør preges av oppmerksomhet, aktivitet, interesse og følsomhet overfor den verden av lyder de omgis av (Sundin, 2001). Slik kan musikk ses på som en ressurs og berikelse, og ikke bare en massiv støy barna blir passive mottakere av og storforbrukere av.

Musikkens rolle kan også fungere som et bilde på mellommenneskelige forhold. For å belyse eventuelle sammenhenger mellom musikkopplevelser og identitet har Ruud (1997) samlet inn materiale fra ulike personer. Dette inneholder nesten tusen musikk eksempeler, musikalske selvbiografier samt intervjuer. I disse erindringene om egne musikkopplevelser er blant annet relasjoner til andre mennesker, forholdet til kropp, til sosial posisjon nevnt som kontekst. "Det viste seg at kanskje nettopp på grunn av sin evne til å vekke følelser, til å ramme inn og fokusere bestemte opplevelser, ble musikken en bestemt katalysator i produksjon av minner" (Ruud, 1998:10). Ruud mener dette har sammenheng med at musikk har en særskilt evne til å kroppsliggjøres. Disse musikkopplevelsene tar plass i kroppen – og blir der livet ut.

Sang og musikk kan trenge dypt inn i menneskenes hukommelse. Gjennom en årrekke har Bjørkvold systematisk tatt vare på folks tilbakemeldinger på de sangsamlingene han har hatt med dem. Som han selv uttrykker det: "Sju land, sju år, 50 000 mennesker" (Bjørkvold, 1998). Dette er folk i alle aldre, fra alle samfunnslag, fra ulike kulturer. Han har konkludert med at noen ord går igjen når disse menneskene skal beskrive hva de følte under samlingene. Og uten unntak er ordet glede med, og som oftest er det dette ordet som nevnes først. Deretter ser samhørighet, fellesskap, tilhørighet og trygghet å være noen av de karakteristikkene som går igjen.

Som nevnt i avhandlingens innledning er barnekulturens spontane musikkutfoldelse mye nærmere knyttet til begrepet lek enn det er til det tradisjonelle, voksendefinerte musikkbegrepet. Dette gjelder både form og funksjon (Bjørkvold, 1989). Dermed er vi over på neste tema som er nettopp lek.

## 2. 4 Lek

Oppdragelse av barn kan bygge på to komplementære hovedprosesser: *selvutvikling* og *sosialisering*.

Dette er to prosesser som påvirker hverandre gjensidig og er et utgangspunkt for hvordan man forholder seg til andre elementer i den pedagogiske virksomheten (Lillemyr og Søbstad, 1993).

Tidligere i dette kapitlet har både det enkelte individ og hele gruppen vært satt i sentrum, selv om det i utgangspunktet er gruppefellesskapet som er mitt hovedanliggende. Som Lillemyr og Søbstads utsagn over viser, så er individ og gruppe i et avhengighetsforhold til hverandre; den ene utelukker ikke den andre. Dette samsvarer også med definisjonen av en sosial gruppe (Stensaasen og Sletta, 1996).

Denne oppfatningen reflekteres også i mitt valg av teori og forskning om lek. Joseph Levys tilnærming kritiseres, blant andre av seg selv, i for stor grad å vektlegge det individualpsykologiske aspektet (Lillemyr, 1990). Levy`s teori har imidlertid noen kategorier som jeg synes er viktig i sammenhengen lek - musikk- små barn, som kan ha stor relevans for mine problemstillinger.

Lek er noe alle har en formening om hva er. Men skal vi komme frem til en definisjon på lek, hvordan vil vi karakterisere den da? Ulike tilnærminger og begrepsvalg blir brukt når man skal innbefatte det sosiale samspillet i leken. For eksempel illustrerer termen kommunikasjonsteori lekens kommunikative funksjon. Hvis en vektlegger fantasi som det viktigste i den sosiale leken, kan sosial fantasilek være dekkende, slik Åm (1989) oppfatter det. Joseph Levy har forsøkt å fange de mange sidene i lekens natur i en flerdimensjonell teori.

### 2. 4. 1 En helhetlig forståelse av barns lek

*“Living in a state of play means living more humanly”.*

*(Levy, 1978:1)*

Slik starter Joseph Levy (1978) åpningskapittelet i sin bok "Play Behavior". Med dette utsagnet setter han ord på hvor viktig han mener leken er for individet. Leken gir drivkraft og mening i livet vårt. Å være i lek er å befeste vår eksistens og å feire livet, mener han. Vi feirer livet når vi utforsker nye grenser som setter fart i vår økende bevissthet. Det vil si at vi bruker våre sanser: ører, øyne, nese, smak, hud, til og med lunge og hjerte, for å oppleve verden slik den virkelig er, og ikke slik som vi skulle ønske at den var, eller slik som noen har portrettert den.

Hvordan kan vi stadfeste eksistensen vår og bekrefte verdien vår? I følge White (1959) er det ved å ha effekt på omverdenen. Ved å påvirke vår verden kan vi i neste omgang bli påvirket av den feedback vi får igjen. Denne feedback kan gi oss ulike følelser. Det er gjennom disse følelsene vi kan stadfeste vår eksistens og bekrefte eller forsterke verdien vår. Dette er sammenfallende med sentrale oppfatninger hos Stern (1991) og Trevarthen (1977); vi er i dialog med omverdenen helt fra vi er født; vi påvirker hverandre gjensidig. Lek gir oss muligheten til å overskride de vanlige organiske grensene og ego - nivået og oppdage en verden som inneholder under, kjærlighet og fred, mener Levy. Men disse opplevelsene må komme innenfra, ikke som resultat av ytre press.

Lek er en vital og kompleks type atferd, som i følge Levy inneholder tre hovedkomponenter: Indre motivasjon (intrinsic motivation), suspensjon av virkelighet (suspension of reality), og indre base for kontroll (internal locus of control). Levy mener at alle disse tre komponentene må være til stede for at aktiviteten skal kunne kalles lek.

### **Indre motivasjon**

Det er karakteristisk at et menneske som leker ikke er drevet av ytre krefter, men er motivert fra sitt indre. Driften til å bli involvert i leken kommer innenfra, og det å leke gir en belønning på det indre plan. Levy gir denne definisjonen på indre motivasjon:

*"Intrinsic motivation is the drive to become involved in an activity originating from within the person or the activity; the reward is generated by the transaction itself".*

*(Levy, 1978:6)*

Indre motivasjon innebærer da at drivkraften til å engasjere seg i en aktivitet kommer fra individet selv. Belønningen eller opplevelsen ligger i å holde på med denne aktiviteten. I lek viser dette seg ved at barnet er oppslukt av aktiviteten, det glemmer tid og sted, og sine egne følelser. Denne indre motivasjonen viser seg gjennom glede, engasjement, lyst, konsentrasjon, utholdenhet og gjentakelse, og varighet og intensitet i atferden.

Levy mener at man i vårt industrialiserte samfunn har vært opptatt av organisering, forutsigbarhet, og homogenitet gjennom desintegrering av det individuelle. Han sier det er ingen tvil om at det personlige, det indre, har hatt liten betydning. Noen forfattere, blant andre Levy selv, har derimot vært opptatt av den indre motivasjon som drivkraft for handling. Ytre sosial belønning er basert på sammenligning av individene, som medfører at noen ender opp som "vinnere" og noen som "tapere". Levy mener derfor at vi bør tilstrebe minst mulig ytre belønning og mest vekt på indre belønning, blant annet av menneskelige og sosiale årsaker. Levy refererer til Green og Lepper (1974), som sier i sin artikkel *"Intrinsic Motivation: How to turn play into work"* at når barn får ytre belønning for noe de har glede av, for eksempel lek, minskes denne gleden og også engasjementet i leken. Vi ser altså at en ytre belønning kan undergrave den indre motivasjonen, sannsynligvis helt motsatt av det som var intensjonen med belønningen.

### **Suspensjon av virkelighet**

Den andre komponenten i Levy's lekteori er "suspension of reality". Levy's definisjon på denne komponenten er:

*"Suspension of reality is the loss of the "real self" and the temporary acceptance of an "illusory self" or "imaginary self". Through this form of make-believe, individuals achieve the freedom from the real world (e.g., rules, roles, expectations, etc.) to experience their inner egoless personality".*



Levy mener med dette at barnet i leken setter virkeligheten og seg selv til side. Barnet tar i stedet bevisst en annen rolle, eller det kan gå fullstendig opp i aktiviteten og "glemme" seg selv. Barnet vet selv at dette ikke er en virkelig verden, det vet at dette "er på lek", eller at det "later som om". Barn har en utrolig evne til å skille mellom hva som "er på lek" og hva som er "den virkelige verden". Barnet kan bevege seg mellom disse to verdenene, den virkelige og lekens. Det er dermed liten risiko forbundet med leken; hvis barnet begynner å bevege seg ut på "gyngende grunn" i leken kan det trekke seg ut og gå tilbake til den virkelige verden.

Fraværet av de fysiske, sosiale og moralske retningslinjer fra den virkelige verden gir barnet i leken mulighet til å teste evnene sine og andre krefter og på denne måten bli mer bevisst på seg selv og omgivelsene. Denne bevisstheten om ens egen indre prosess - kjærlighet, hat, medlidenhet, ydmykhet, makt, risiko, fare og andre uttrykk for det uhemmede selv har blitt et kritisk behov i et samfunn hvor man har liten mulighet for å befeste sin egen eksistens og verdi. Her viser Levy til Kusyszyn (1977). Denne søken, opptatthet og fravær av selvbevissthet er i følge Kusyszyn mest tydelig i gambling, mystiske aktiviteter, yoga og ulike religiøse ritualer. Dette behovet for å trekke seg tilbake fra virkeligheten uttrykker seg hos barn som en fordypning i lekens verden. Leken kan imidlertid også gi alvorlige, truende opplevelser som gjør at barnet ser det nødvendig å trekke seg ut. Hvis leken gir barnet en følelse av å være i en presset situasjon kan det velge å suspendere denne virkeligheten, og gå inn i den virkelige, og dermed ufarlige verden igjen.

### **Indre base for kontroll**

Denne viser seg ved at barnet tar initiativ og leder aktiviteten på en måte som viser at det har en viss kontroll over sin egen medvirkning og tar medansvar for leken.

En definisjon på dette særtrekket ved leken er:

*"Internal locus of control refers to the degree to which individuals perceive that they are in control of their actions and outcomes". (Levy 1978:15)*

Begrepet "internal locus of control" ble opprinnelig utviklet av Rotter, og utledet i hans sosiale læringsteori (Rotter, 1954; 1966 i Levy). Han ser på de som har en indre base for kontroll som individer som tror at de har i det minste en smule forpliktelse og innflytelse på sin egen skjebne. De som derimot har en ytre base for kontroll tror at den personlige påvirkningskraften er av liten betydning, og de føler deres handlinger ofte er kontrollert av ytre faktorer som skjebnen, lykketreff, andre krefter eller det uforutsette. De som har en indre base for kontroll ser både fritid og arbeid som mer tilfredsstillende enn gruppen med ytre base for kontroll. Det ser ut til at de som er sosialiserte til å tro at de selv har kontroll over deres egne skjebner er generelt mer fornøyde med livet. Overført til

leken kan vi si at det gir en tilfredsstillelse for barna å føle at de selv er med på å styre utviklingen, at de har påvirkningskraft og kontroll over det som skjer. Det gir igjen barna motivasjon til å fortsette leken.

### **Samspill i leken**

Dette er et fjerde trekk som Lillemyr (1990) tilføyer som karakteristisk for leken. De tre forutgående punktene omhandler barnet som individ. Lillemyr mener at det sosiale samspeillet er for dårlig ivaretatt hos Levy, og sier at man ikke kan se individet som isolert fra andre i leken. Barnet oppfatter signaler fra de andre om at "dette er på lek", og går inn i leken med visse samspillsferdigheter. Når barnet deltar i leken kreves det at det innehar evne til å kommunisere på flere plan:

*"Barnet må skjønne hva som er lek, forstå reglene for samspeillet i leken, og kunne identifisere seg med temaet og delta sammen med de andre i utviklingen av lektemaet".*

*(Lillemyr, 1996:59)*

Samspillsteorier er i all hovedsak orientert rundt de sosiale prosessene leken består av og de konsekvensene disse vil ha for utvikling av sosialitet og identitet. De fokuserer også på de psykologiske prosesser i kommunikasjonen leken innebærer (Lillemyr, 1990).

### **2. 4. 2 Kroppen som utgangspunkt for lek**

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver vektlegges betydningen av lek, glede, kreativitet, humor og estetiske opplevelser. Hos de yngste barna er leken tett knyttet til deres særegne humor. Denne humoren har i stor grad en kroppslig basis og utvikles i samhandling med andre barn. Barna bruker gjerne en mer kreativ og fantasifull kommunikasjon seg imellom, i større utstrekning enn når de er sammen med voksne (RP, 2006).

Hangaard Rasmussen (1996) kritiserer den moderne forskning i for liten grad å rette oppmerksomheten mot det kroppslige eller sansemessige aspekt ved barns lek. Fokuset har i stedet vært rettet mot de mentale prosessene i late – som - leken. Barnet lever imidlertid i en åpenbar kroppslig verden, den "knytter vennskap med verden" som Hangaard Rasmussen (1996) sier. Det forstår seg selv og andre gjennom de sansemessige erfaringene som setter seg i kroppen. Han ser på orden og kaos som to ytterligheter i leken. I de kaospregede lekene fremtrer de voldsomme og store grovmotoriske bevegelsene. Disse medfører en forlokkende, lystbetont og pirrende forvirring som brer seg utover i kroppen. De har gjerne følge av frydefulle rop, noe som virker forsterkende på opplevelsen.

Filosofisk antropologi er en tradisjon som avviser tesen om at mennesket består av to substanser: kroppen og sjelen. Denne tesen går ut på at kroppen er underlagt fysikkens lover, og at sjelen er underlagt fornuftens og tenkningens lover. De filosofiske antropologene derimot ville overskride Descartes' skille mellom kropp og sjel.

Innen denne tradisjonen finner vi den hollandske filosofen og biologen F. J. J. Buytendijk. I følge ham må mennesket forstås som en unik organisme. Både kroppslige og mentale prosesser må ses i lyset av menneskets særegne plass blant de levende vesener. Mennesket skiller seg fra dyrene ved sin evne til å skape symboler, sin evne til å abstrahere. Disse evnene springer til syvende og sist ut av biologiske forhold. Åm (1989) oppfatter leken interessant i denne sammenheng fordi den åpenbart ikke hører hjemme i fysikkens eller fornuftens rike. I følge Buytendijk hører leken til det han kaller den vitale sfære. I sin opprinnelige form er den en av livsdriftens spontane uttrykksformer. Han er hovedsaklig opptatt av den primitive (i betydning "biologisk opprinnelige") leken, og knytter denne til det barnlige, i betydning barnets bevegelse. Han legger stor vekt på å forstå lekens spontane karakter, og lekens mening sett fra det lekende barnets side. Dette innebærer et fokus på den egenverdien leken har, i motsetning til de utviklingspsykologiske tilnærmingene hvor fokuset er hvilken nytteverdi leken har på sikt.

All bevegelse og handling har ifølge Buytendijk (1933) en felles kilde; han kaller dette liv eller livsdrift. Den barnlige bevegelse og handling er spontan, kroppslig og uten bestemte mål. Barnets bevegelsestrang tilfører vitalitet, som er et kjennetegn ved det barnlige. Ustabilitet er et annet viktig tegn ved den barnlige dynamikken. Den ustabile karakteren til bevegelsestrangen medfører en uforutsigbarhet, som for eksempel gjør at det er umulig å forutsi lek. Leken preges av en hit -og -dit - bevegelse. Etter hvert vil denne livsdriften kanaliseres via erfaring og modning, og menneskets bevegelse og handling vil blant annet følge kulturelle mønstre.

Den barnlige organismens forhold til omverdenen er en del av Buytendijks analyse av lekens dynamikk. Barnet står i et bestemt forhold til sine omgivelser på grunn av sin iboende bevegelsestrang og manglende målrettethet. Buytendijk benytter her et begrep som er kjent fra Erwin Strauss. Han karakteriserer barnets innstilling til omgivelsene som *patisk*<sup>8</sup> (av det greske *patos*: følelse). Begrepet gnostisk (av det greske *gnosis*: erkjennelse, viten, kunnskap) er det motsatte av den patiske innstilling. Den patiske holdning handler om å bli grepet, det er snakk om en følelsesmessig forbindelse der man blir beveget og berørt. Dette er det vi karakteriserer som en typisk barnlig atferd. Det er et kjennetegn ved barn å la seg avlede, å være mottakelige for suggesjon, og etterape både ting og vesener rundt seg.

Den patiske holdningen preger altså den lekendes holdning til omverdenen. Den lekende gir seg hen til lekens bevegelse. En slik selvforglemmende holdning står i kontrast til den selvbevissthet som ligger i den maktpregede lek som Schwartzman (1978) omtaler (Åm, 1989). Åm benytter begrepet dyp lek for å karakterisere den leken hvor barna gir seg over til lekens frem- og tilbake-bevegelse. Her kan barna underordne seg leken som en fellehandling, de viser stor vilje til kompromiss, leken utvikler seg lett og uten friksjoner.

---

<sup>8</sup> Her gjenkjennes Apter's (1982) begreper *telisk* og *paratelisk*. I den parateliske tilstanden lever barnet her og nå. Dette øyeblikket har sin egen atmosfære, barnet er inne i sin verden. Samtidig er det virkelighet for den som leker (Lillemyr, 2004).

Den gnostiske holdningen handler om å gripe, den er i sitt vesen ikke- emosjonell. Det dreier seg om erkjennelse av gjenstandene og deres objektive eksistens. Selv om også barna forholder seg gnostisk til sine omgivelser, skjer det en utvikling fra barn til voksen der forholdet mellom disse to begrepene patisk og gnostisk forandrer seg, slik at den patiske holdningen er sterkest i barndommen, mens den gnostiske holdningen dominerer i voksen alder (Åm, 1989).

At den patiske holdningen sterkest preger barnet, henger sammen med erfaring. For barnet er verden ny og ukjent. Forholdet til omverdenen vil derfor kjennetegnes av en umiddelbar binding, en førbegreplig forbindelse mellom barnet og fenomenet eller gjenstandene i omverdenen. Barnet lever med og opplever gjennom sansene. Leken er på en særegen måte forbundet med omgivelsene via denne patiske innstillingen ved at barnet har en åpenhet for opplevelsene. Fryktløst men samtidig med en viss blyghet møter barnet det ukjente, og blir dermed ført inn i lekens sfære.

Maurice Merleau-Ponty (1945) er blitt kjent som kroppens filosof ved sin idé om kroppen som personlighetens subjekt. Gjennom kroppen tar bevisstheten form, gjennom ”jeg kan”. Det betyr at jeg kan med hele kroppen. I Merleau- Pontys oppfatning er i likhet med Buytendijks også bevissthet og kropp to sider av samme sak. Hans tanker er forankret i fenomenologien, som opprinnelig betyr læren om det som kommer til syne og viser seg (Hangaard Rasmussen, 1996). Merleau- Ponty går ut over skillet mellom kropp og sjel ved å innføre et begrep som han kaller ”min egen kropp”. I det legger han at kroppen er min, og det er gjennom den at verden blir til og får betydning for meg. Kroppen er en mening som følger oss både når vi tenker og handler. Kroppen er til stede i verden, og når vi ser, berører, snakker og lytter har kroppen allerede sett, berørt, snakket og lyttet. Samtidig er den erfarte verden ”inne” i bevisstheten, fordi kroppen er levd. Erfaringen er på denne måten legemliggjort (Løkken, 1996). ”Med denne opphevingen av motsetningen mellom kropp og bevissthet mener jeg Merleau- Ponty gir oss et utgangspunkt for et nytt og mindre begrensende syn på små barn” (Løkken, 1996:18). Slik som voksne mennesker er også barnets kropp situert i verden: som deltaker i verden er barnet også med på å forme den med sin kropp.

Merleau- Pontys fenomenologi forsøker å belyse de vesentlige, mer eller mindre synlige forbindelsesledd mellom mennesket og verden. Mennesket bebor verden, før det gjør den til gjenstand for analyse. Det er indre bånd, eller uklare grenser mellom meg og de andre. I denne tenkningen kan ikke forholdet mellom menneske og verden forklares ved hjelp av tradisjonell kausal tenkemåte, hvor det er en logisk rekkefølge, det ene følger etter det andre. Uttrykk som ”sjelen bebor kroppen”, og ”meningen bebor ordet” finner vi i Merleau- Pontys tenkning. Min kropp bebor ikke bare rommet, men den bebor også et annet menneskes kropp, når jeg umiddelbart forstår hans hensikter. Det er som om den andres intensjoner tar bolig i min kropp, eller omvendt, som om mine intensjoner tar bolig i hans kropp. Den fenomenologiske forklaringsmåte er intern, i forhold til den kausale, som er ekstern. Det er et indre forhold mellom meg og rommet, mellom uttrykket og det uttrykte, det uttalte ord og meningen. Og det er, ikke minst, en internt formidlet relasjon mellom barnet og vennens kropp. Dette ser en i det øyeblikk det vender seg gestikulerende mot den andre og inviterer det med i leken

(Hangaard Rasmussen, 1996).

## **2. 5 Oppsummering. Mot en teoriforankring?**

At første avsnitt i kapitlet er ”Små barns sosiale kompetanse” er ikke en tilfeldighet. Dette positive synet på små barns iboende muligheter, motivasjon og behov for samhandling med andre kan ses på som en basis. I løpet av følgende setninger formulerer Bjørkvold noe av det som er essensen i mitt arbeid:

*”Nettopp musikk, spontansang og skapende lek omgir barns tilværelse med særlig muligheter for struktur og form. Med røtter i spedbarnets aller første livserfaring som kommuniserende vesener videreutvikles her viktige sider av ungers bevissthet og identitet”.*

*(Bjørkvold, 1989:49)*

Det musiske barnets lek, dets evne til kommunikasjon med andre, dets glede og humor, og dets evne til å uttrykke seg gjennom sang og dans er mitt interessefelt. Jeg har underveis gjort mange betraktninger over denne brede tilnærmingen til gruppeglede. I min søken etter perspektiver som kan rettferdiggjøre det musiske barnets utfoldelse har teori og forskning fra fire store områder blitt presentert. Faren ved å skulle favne så vidt er å få med litt om mye, og for lite om det meste. Valget av innfallsvinkler for å belyse problemstillingene utkrystalliserte seg tidlig i prosessen. Underveis pekte enkelte teorier seg klarere ut, og noen falt bort. Spesielt gjaldt dette teorier om lek. Utfordringen var å finne teori og forskning som favnet om det typiske ved den musiske leken til 1-3-åringen. Under hele prosessen har denne leken, denne fysiske utfoldelsen, gleden, latteren og hengivelsen fulgt meg, og ville ikke slippe taket. Denne erkjennelsen gjør at jeg heller ikke er villig til å gi slipp på noe av det teoretiske innholdet jeg har lagt frem. Uttrykket forankring betyr feste. I mitt tilfelle innebærer det at jeg fester meg til den teorien og forskningen jeg har valgt å belyse ovenfor, og drøfter de resultatene jeg har funnet i forhold til det.

## Kapittel 3

### METODE

#### 3. 1 Valg av hovedtilnærming

Hensikten med dette studiet har vært å få innsikt i gruppegledens uttrykk i barns musiske utfoldelse. Det har vært naturlig å bruke kvalitativ metode i arbeidet med å få innsikt i temaet. Ved å benytte denne metoden kan man få en dybdeforståelse av temaet man studerer. Dette er et typisk trekk ved kvalitativ, eller fortolkende forskning. En er interessert i å vite hva som er hensikten, formålet eller meningen med fenomenene (Kruuse, 1989). Jeg har i tillegg til å registrere hva som har skjedd prøvd å finne svar på hva som ligger bak atferden til barna jeg har observert. Målet var å få innsikt i to barnegruppers hverdag med tanke på det musiske innhold. Jeg ville finne ut noe om hvordan barna fungerer som aktive parter i prosessen det er å skape et sosialt fellesskap, med gruppeglede, sang og musikk som viktige stikkord.

For kvalitativ eller fortolkende metode er det sentralt å få tak i den betydning, den mening som aktiviteten har for aktørene. Denne metoden egner seg også best når en vil vite mer om hendelsers spesifikke struktur enn om deres generelle karakter eller forekomst (Ericsson, 1986). Et av de viktigste målene med den kvalitative forskningen innenfor alle områder av pedagogikken, er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakernes oppfatninger (Gudmundsdottir, 1990). For å kunne oppnå dette etterstrebet jeg å få med meg så mye informasjon som mulig, både under observasjonene, og ellers fra dagliglivet på avdelingene.

En studerer fenomener som er dagligdagse, og dermed på en måte usynlige for deltakerne. Ved å belyse disse ved hjelp av teori kan de få verdi utover den konteksten de forekommer i, og man kan øke forståelsen for disse dagligdagse hendelsene (Erickson, 1986; Gudmundsdottir, 1990).

Den virkeligheten en beskriver i forskningsrapporten formes av to parter, informanten og forskeren. Beskrivelsen skal reflektere en felles forståelse. Det er vanligvis en utfordring, og i enda større grad i et prosjekt som har barn i alderen 1-3 år som informanter.

Kvalitative data og metoder har sin styrke i det å få fram totalsituasjonen. En slik helhetsframstilling kan bidra til økt forståelse for sosiale prosesser og sammenhenger (Holme & Solvang, 1993). Samtidig som man skal være årvåken og få tak i det meste som skjer rundt en, er det viktig å innstille seg på at man ikke kan observere alt på samme tid. En vil da "oversvømmes" av informasjon; det er nødvendig å finne et fokus på det man skal observere. En må rette søkelyset på bestemte fenomener man vil konsentrere seg om og finne ut mer om (Løkken og Søbstad, 2006). Problemstillingene i denne avhandlingen var utarbeidede på forhånd. Selv om de ble bearbeidet og forandret underveis ga de hjelp til å snevre inn fokus slik at dette ikke ble alt for bredt.

Kategoriene ble også utarbeidet tidlig i prosessen. Disse var direkte utledet av teoriene jeg

hadde valgt, og ga også god hjelp til å stramme inn fokus med tanke på observasjonene. Men som jeg kommer inn på senere så ble disse kategoriene endret underveis, etter som innholdet i empirien åpenbarte seg. Slik gikk prosessen med en stadig veksling mellom teori og feltnotater, og en stadig endring av kategorier. Det var viktig å være åpen for uventede innspill som kunne gi meg nyttig informasjon. Dette gjaldt enten de ga støtte til de antakelsene jeg hadde på forhånd, eller de ga grunnlag til å forkaste disse.

På småbarnsavdeling med barn i alderen 1-3 år er mye av dagen organisert i faste hverdagsaktiviteter. Disse består eksempelvis av måltid, soving og renslighetstrening. Slik var det også på de to avdelingene hvor jeg tilbrakte min observasjonsperiode. Hverdagene preges av mange avbrekk og overganger til nye gjøremål. Det krever mye organisering fra de voksnes side. Denne organiseringen er nødvendig både for at barna skal lære daglig hygiene, og for å sosialiseres til å fungere i fellesskapet. Personalet ønsker å la den øvrige tida benyttes til lek, som er en viktig være- og uttrykksmåte, samværsform og læringsaktivitet for barna. Stort sett kan barna selv velge innhold i denne leken.

Jeg har foretatt observasjoner i løpet av disse aktivitetene, både i de voksenorganiserte, og når barna i større grad selv legger premissene. Jeg har sammenlignet disse ulike situasjonene, for om mulig å kunne vurdere hvilke av de som fungerer best med tanke på å øke gruppegleden.

### **3. 2 Utvalg**

Første kriterium var at alderen på barna skulle være fra 1-3 år. Denne aldersgruppen har vært relativt lite fokusert på. Selv om synet på små barn etter hvert har endret seg, og man nå i stor grad oppfatter og dokumenterer at de innehar sosial kompetanse, er det gjerne i samspill med voksne at denne kompetansen blir dokumentert. Løkken stiller spørsmål ved at småbarnsforskere fremdeles omtaler barns kommunikasjon i de første leveår stort sett som kommunikasjon med voksne (Løkken, 2004).

I dette lys mente jeg det ville være interessant å se på hva små barn var i stand til å skape av glede og fellesskap i et miljø preget av sang og musikk. Mitt grunnsyn tilsier at sangen og musikken kan virke som kommunikasjonsform der ordene ikke strekker til.

Jeg ble nødt til å gå bort fra det andre kriterium i min søken etter utvalg: Ingen barnehager med småbarnsavdelinger nevnte spesielt i sine virksomhetsplaner at sang og musikk var et prioritert arbeidsområde. De to barnehagene jeg valgte hadde ikke ifølge sine planer sang og musikk som spesielt prioritert område, men vektla likevel dette i hverdagen.

### 3.3 Valg av metode for datainnsamlingen

Observasjon er et av de mest anvendte verktøyer innenfor kvalitativ forskning. Å observere er å iaktta noe, å undersøke eller å legge merke til noe: "I pedagogisk sammenheng er det vanlig å definere observasjon som oppmerksom iakttakelse. Det handler altså om å være våken og få tak i hva som skjer rundt en. Men en kan ikke observere alt på samme tid. Da ser en alt - og ingenting" (Løkken og Søbstad, 1996: 41). Virkeligheten er så mangefasettet at man må finne et fokus, man må avgrense et område man vil se nærmere på.

Det finnes mange måter å beskrive observasjon og observatørens rolle på. En mulighet er å skille mellom åpen og skjult observasjon. Med åpen observasjon menes at aktørene er bevisste på at de blir observert, og at de har akseptert dette (Holme & Solvang, 1993). Noe av kjernen i kvalitativ forskning er forholdet mellom forskeren og informanter, at man er i stand til å opparbeide tillit til informantene og deres miljø, samtidig som man skal ha en analytisk distanse.

Min rolle kan muligens beskrives som *deltakende observatør* (Grønmo, 2004). Rollen og aktivitetene var kjent for omgivelsene. På den annen side var jeg ikke helt deltakende på linje med personalet på avdelingene, så kanskje vil *delvis deltakende observatør* (Fangen, 2004) heller være en mer adekvat betegnelse. Jeg deltok i den sosiale handlingen, men hadde samtidig en viss avstand; jeg ble ikke helt "en av dem". Graden av deltakelse kunne variere. Under videoobservasjoner og skriftlige notater var det naturlig å innta en passiv rolle, mens ellers kunne jeg gjerne delta i deres daglige virke. Uansett var jeg klar over at jeg var en del av det sosiale fellesskapet, og at jeg både påvirket og selv ble påvirket av dette fellesskapet.

Jeg valgte å benytte videokamera som den viktigste redskapen under mine observasjoner. Videoopptak er vel egnet når man har fokus på kommunikasjon, og ikke minst på den nonverbale. Med videoopptak har man muligheten til å se hendelsene om igjen med stadig "nye øyne". Eli Åm uttrykker det slik: "Videoopptak viser seg å være en svært velegnet observasjonsmetode. Handlinger som i utgangspunktet kunne virke tilfeldige og umotiverte, viste seg ofte etter flere gangers gjennomsyn av et opptak å være meningsfulle sett fra et deltakersynspunkt." (Åm, 1989: 14).

Video er et verktøy som stiller store krav til brukeren. Det kreves blant annet mye tid til etterarbeid, og det er en stor utfordring å tolke de resultatene en har kommet frem til. Det er også knyttet etiske spørsmål til bruk av video. "En videobit er ikke "sannheten". En video må leses dersom en skal få noe ut av den" (Bae, 1994: 100). En kan også lett ha stor tro eller tiltro til videokameraets muligheter. Man kan se gjennom videoopptakene flere ganger, og stadig oppdage nye ting. Det man ikke får med seg, er imidlertid det som skjer utenfor kameraets rekkevidde. Man kan gå glipp av viktig informasjon som kan ha betydning for det som skjer i kamerabildet. Bevisstheten om dette har ligget der når jeg har filmet, jeg har prøvd å ha både "øyne og ører åpne". Samtidig erkjenner jeg at disse videoopptakene bare er deler av virkeligheten, de "er ikke sannheten", som Bae (1994) sier.



### **3. 4 Beskrivelse av datainnsamlingen**

Etter å ha søkt og fått klarsignal til å gjennomføre undersøkelsene fra kommunens administrasjon og fra barnehagenes styrere, forespurte jeg foreldrene på de avdelingene jeg kunne tenke meg å observere på. Jeg fikk tillatelse til å filme alle unntatt ett barn. Dette medførte at vi på den avdelingen det angikk måtte organisere slik at dette barnet ikke var tilstede under filmingen. Det var for eksempel på besøk på naboavdelingen, eller jeg unngikk å filme det barnet. Dette bød ikke på noen særlige praktiske problemer.

#### **3. 4. 1 Forprosjekt**

Før selve observasjonsperioden gjennomførte jeg et prøveprosjekt på en barnehageavdeling hvor jeg arbeidet på den tiden. Jeg kjente både barn og personale her, og vice versa. Også her fikk foreldrene en skriftlig forespørsel, og samtlige samtykte i å foreta prøveobservasjoner. Jeg foretok et videoopptak, og fikk personalet til å fylle ut et observasjonsskjema i etterkant (vedlegg). Personalet ga tilbakemeldinger om hvordan de syntes dette skjemaet fungerte, og jeg foretok deretter noen små justeringer. Så ble en ny runde med observasjoner foretatt, med påfølgende skjemautfylling.

#### **3. 4. 2 Presentasjon av prosjektet**

Jeg hadde et møte med hver av de pedagogiske lederne i de aktuelle barnehagene. Formålet var å informere litt om prosjektet. Her kunne de få mulighet til å stille spørsmål om observasjonsperioden spesielt, og om hovedoppgaven generelt.

#### **3. 4. 3 Tilvenningsperiode**

Før jeg satte i gang med observasjonene brukte jeg tid på å bli kjent med både barn og personale på de avdelingene jeg skulle observere i. Det også nødvendig at de skulle bli trygge på meg og min tilstedeværelse. I denne perioden la jeg blant annet vekt på å lære navnene på alle.

Tillit var altså et viktig stikkord i denne sammenhengen. For å få innpass i gruppa måtte jeg være mest mulig til stede. I tillegg måtte de venne seg til å bli filmet, slik at ikke videokameraet i for stor grad skulle oppleves som et fremmedelement og virke forstyrrende på barnas atferd. Den ene gruppa var vant til kamera, da barnehagen i en periode hadde arbeidet med Marte Meo-metoden, og i denne sammenheng hadde blitt filmet. Den andre avdelingen hadde ikke benyttet videokamera.

Jeg deltok på et avdelingsmøte på hver avdeling. På dette møtet ble blant annet min rolle som observatør avklart. Jeg ga informasjon om mine planer, og personalet fikk mulighet til å stille spørsmål. Vi gikk gjennom prosjektbeskrivelsene, som de hadde lest gjennom på forhånd. Jeg la imidlertid også her vekt på ikke å fortelle i detalj hva jeg var ute etter. Dette for å være forsiktig med å påvirke personalet, slik at de igjen kunne påvirke observasjonene. Jeg ga dem de viktigste opplysningene om prosjektet, om hva jeg i grove trekk var interessert i; å fokusere på barna, forholdet mellom dem, og se i hvilken grad sang og musikk kunne påvirke dette. Voksenrollen var av mindre

betydning. Jeg informerte imidlertid om hvordan jeg ønsket de skulle forholde seg til min tilstedeværelse og til barna under filmopptakene. Jeg ønsket meg en så ”normal” opptreden som mulig, men i situasjoner hvor jeg filmet barn i lekeaktiviteter ville jeg at personalet skulle være mest mulig tilbakeholdne. De skulle ikke lede barna i disse aktivitetene.

Både barn og voksne så ut til å akseptere min tilstedeværelse fort. Jeg deltok i de daglige aktivitetene nesten på lik linje med personalet, og ble dermed en voksen som de fleste barna tok kontakt med når de ønsket hjelp eller kontakt. Ifølge Solberg kan det oppstå problemer ved at man blir involvert i det sosiale systemet en studerer: ”Hvis en klarer å etablere en forskerrolle som bringer en i nær kontakt med virkeligheten, kan en bli avkrevd innsats på linje med de øvrige deltakerne i systemet” (Solberg, 1996:132). Det som kan oppleves som problematisk ut ifra forskningsmessige hensyn, kan imidlertid gi muligheter. Ved at man er til stede i feltet og handler der kan føre til at man får reaksjoner på sine handlinger, og en lærer noe viktig om det sosiale livet en vil studere (Solberg, 1996).

Etter noen dager på avdelingene tok jeg fram kamera og filmet litt slik at barna skulle bli vant til det. Jeg fikk forespørsler fra flere om hva jeg skulle gjøre med det, og de godtok svaret om at jeg skulle filme når de lekte eller gjorde andre ting. Dette er også erfaringer blant andre Løkken (1989) og Åm (1989) har gjort seg; de konkluderer også med at barna vente seg fort til deres tilstedeværelse som observatører, og fortsatte sitt daglige virke.

### **3. 4. 4 Redegjørelse og utvikling**

Etter et par uker på avdelingene var jeg klar til å starte videoopptakene. Jeg valgte tidspunkter da det var flest barn var til stede. Det vil si at ingen observasjoner ble foretatt tidlig om morgenen eller sent på ettermiddagen. På formiddagen var et gunstig tidspunkt, fordi barna da var uthvilte. På ettermiddagen var de slitne, noe som krevde større grad av organisering av de voksne for å roe ned barna. Materialet består av til sammen 19 videoopptak. Hver sekvens var fra ca. 10- 25 minutter hver, etter hvor lenge aktiviteten varte. Disse opptakene er tatt både i strukturerte og ustrukturerte aktiviteter, eller organiserte og selvstyrte som jeg velger å kalle de. De strukturerte innebærer stor sett voksenlede samlingsstunder og sang leker. De ustrukturerte favner om sang og dans etter eget initiativ fra barna, og lekesequenser hvor barna selv velger innhold. I disse såkalt frileksekvensene satte jeg på musikk av ulike genre.

I tillegg til videoopptakene skrev jeg loggbok, og foretok tilfeldige observasjoner når jeg var til stede. Disse ga meg også mye verdifull informasjon. Disse ble også renskrevet og tolket straks etter at jeg kom hjem, mens stoffet ennå var ferskt i minnet. De dagene jeg filmet på avdelingene, var jeg til stede ca 2-4 timer. I løpet av denne tiden fikk jeg pratet litt med personalet, som stadig ga meg tilbakemeldinger om aktuelle hendelser de hadde observert siden sist jeg var på barnehagen. Det var interessant å erfare at personalet også tok på seg ”observasjonsbriller” når jeg ikke var til stede. Det

var nyttig og informativt for meg å få disse små ”dryppene”. Det gjorde også at jeg lettere kunne oppfatte hvis det var sammenheng mellom det jeg så og det som eventuelt hadde skjedd dagen før.

Etter å ha filmet i to måneder kjentes det naturlig å avslutte observasjonsperioden. Jeg fikk da en følelse av å ha sett og hørt mye av det som skjedde før. Eller som Fangen (2004) sier det: ”I mange tilfeller kan du oppleve at du kommer til et metningspunkt der du føler at du ikke nødvendigvis får så mye ny informasjon ved å bli lenger” (Fangen, 2004: 100). Samtidig ble det vanskeligere å finne tidspunkt for å filme, ettersom det led mot sommer og det ble tilbrakt stadig mer tid ute. Av praktiske årsaker filmet jeg kun inne. Imidlertid tok jeg en del notater i utelek, hvor jeg registrerte mange musiske uttrykk. Det musiske mennesket utfolder seg også i sandkassa og på huska!

På slutten av observasjonsperioden utarbeidet jeg noen spørsmål som grunnlag for en utfyllende samtale med de pedagogiske lederne. Videomaterialet, og den foreløpige analysen av dette, fungerte som utgangspunkt for disse spørsmålene. Etter samtalen med Karin så vi gjennom et videoopptak, hvor hun fikk anledning til å kommentere det hun så. Dette var interessant for å få tak i hennes forståelse for og meninger om det som skjedde på videoen. Jeg tok opp samtalen på bånd, for lettere kunne konsentrere meg om det som ble sagt underveis. Dermed var jeg friere til å kunne føre en dialog, og kunne forsøke å utdype det som ble sagt. Disse samtalene ble til hjelp blant annet i arbeidet med å lage fyldige beskrivelser av barnegruppene.

### **3. 5 Valg av metode for analyse**

#### **3. 5. 1 Utvikling av kategorier**

Kategoriene ble i første omgang direkte utledet av teorikapitlet, og hadde derfor nær sammenheng med dette. Begreper fra teorien ble benyttet til å danne kategoriene. Disse ble utarbeidet på forhånd, slik at jeg skulle ha noen ledetråder å følge under observasjonsperioden. På denne måten skulle jeg unngå å observere ”alt og ingenting”, og kanskje ikke ”se skogen for bare trær”. Hvis man ikke vet hva som er betydningsfull informasjon, vil all informasjon være betydningsfull (Miles & Huberman, 1994). Dette er med andre ord en selektiv prosess, man må foreta valg av hva man vil se etter.

Koding av data er den mest typiske metoden for å bearbeide og sortere tekstdata for å skaffe seg en bedre oversikt av det innsamlede materialet (Grønmo, 2004). Ved å benytte denne framgangsmåten ble datamaterialet forenklet og sammenfattet, noe som i neste omgang lettet analyseprosessen. Kodene kan en si ble utviklet til dels deduktivt, med utgangspunkt i begreper og teorier fra tidligere forskning, og til dels induktivt, på grunnlag av det empiriske (innsamlede) materialet. I en induktiv analyse springer mønstre, tema og kategorier ut fra data (Patton, 1990). I en deduktiv analyse blir empirien benyttet til å teste ut hypoteser utledet fra eksisterende teori (Thagaard, 2002). En tilnærming som innebærer et dialektisk forhold mellom teori og data kan kalles abduksjon (Sköldberg, 1991a). Som i min avhandling presenteres etablert teori som utgangspunkt for

forskningen. Denne teoretiske forankringen viser retningen for hvordan dataene kan tolkes, samtidig som analysen av dataene spiller en viktig rolle i å utvikle ideer.

### **3. 5. 2 Analyse og tolkning**

Datainnsamling, og – bearbeiding, analyse og tolkning kan vanskelig ses på som atskilte prosesser, men som prosesser som går parallelt. Likevel kan det være fruktbart å dele opp begrepene, man erfarer at i ulike faser av forskningsprosessen betyr det ene mer enn de andre.

Tolkning innebærer å gå bak de deskriptive data (Patton, 1990). Tolkning handler om å forstå det vi har observert, og tolkningen innebærer analyse. Analyse betyr oppløsning i bestanddeler eller å dele opp. Analysen innebærer da å dele opp beskrivelsen, se nærmere på hva den består av og hvordan de enkelte delene står i forhold til helheten (Løkken og Søbstad, 2006).

Ved hjelp av teori fikk jeg den nødvendige avstand til hverdagen på avdelingene slik at jeg kunne betrakte barnas aktivitet med ”nye briller”. Dette er en av de fortolkende metoders grunntrekk; man bruker teori for å fremmedgjøre hverdagslivet. Denne fremmedgjøringen vil så i neste omgang synliggjøre fenomenene. Kunsten for forskere er å finne en balansegang mellom det såkalte erfaringsnære og det erfaringsfjerne språket. Det erfaringsnære er dagligdags, mens det erfaringsfjerne er teoretisk (Gudmundsdottir, 1990).

Hver observasjon ble sett gjennom samme dag, mens inntrykkene var ferske, og før jeg hadde fått nye påvirkninger som kunne ha innvirkning på tolkningene. Viktige stikkord ble notert ned, blant annet for å få en oppsummering og oversikt over hva som var hovedtema i sekvensene, og om jeg kunne relatere noe av atferden til problemstillingene. Nye hypoteser eller spørsmål kunne dukke opp og gjøre krav på videre oppfølging i neste observasjon.

Den siste fase i forskningsprosessen innebærer tolkning. Geertz (1973) understreker betydningen av å veksle mellom det erfaringsnære (emiske), og det erfaringsfjerne (episke). Det episke beskriver hendelsene slik deltakerne oppfatter sin verden, slik jeg observerer det. Geertz ser på det som det første stadium til det han kaller ”tykke beskrivelser” (thick descriptions, et uttrykk han har lånt av Ryle). Den tykke beskrivelsen inneholder både deltakernes fortolkning av det de gjorde, samt min fortolkning. Med informanter i alderen 1-3 år var jeg avhengig av hjelp fra personalet til fortolkning av situasjonene.

I hovedsak vil den endelige drøfting foregå ved at resultatene jeg har kommet fram til blir sett i forhold til den teorien jeg på forhånd hadde valgt som forankring for oppgaven. Dette vil si en analytisk generalisering (Kruuse, 1989).

### **3. 6 Presentasjon av resultater**

Å beskrive hvordan livet arter seg blant små barn i en musisk verden på en vitenskapelig, saklig måte er en utfordring. Slike situasjoner må bare oppleves! Å videreformidle en videosnutt med farger, lyd og liv på et hvitt papir rettferdiggjør ikke opplevelsen. Men jeg forsøker å beskrive så fylldig som

mulig det jeg opplevde, og forteller historier om de barna jeg møtte. Dette skjer hovedsakelig via beskrivelse av situasjoner jeg har observert. Formålet med disse beskrivelsene er å gi leseren en forståelse av forholdet mellom barna i de episodene teksten beskriver.

Å få fram barneperspektivet, eller skal jeg kalle det barneperspektivene, siden det er mange barn det er snakk om, er også en utfordring. Dette fordi jeg selv ikke er et barn, men en voksen som aldri kan se det helt fra innsida, fra barns ståsted. Jeg kan bare prøve å finne noen indikatorer på gleden og fellesskapsfølelsen, ut ifra mine og andres erfaringer og observasjoner av barns liv. Jeg kan heller ikke presentere mine resultater uten å ta hensyn til kontekst, forbindelser, relasjoner og mønstre. Barnet eksisterer og overlever nettopp gjennom relasjoner til sine omgivelser (Tiller, 1989).

Utvalg av data vil være bevisst, for å fremheve tendensene i materialet. Å reflektere over hva som bidrar til disse tendensene vil være viktigere enn å rette fokus mot fenomenenes utbredelse. Hovedkategoriene jeg tok for meg var barneinitiert aktivitet og voksenstyrt aktivitet. Materialet blir imidlertid hovedsakelig presentert gjennom hovedkategorien barneinitiert aktivitet. Denne er delt opp i underkategorier. Under disse blir så resultatene fremstilt i disse kategoriene: Det sosiale barnet, det glade barnet, det syngende barnet, det lekende barnet. I neste omgang blir de drøftet og sett i lys av teori og forskning som ble presentert i kapittel 2.

Alle barn og voksne har fått kodenavn, det samme gjelder avdelingene. Dette for å ta vare på deres anonymitet.

### **3. 7 Datas holdbarhet**

#### **3. 7. 1 Forforståelse**

Det viktigste instrumentet i den fortolkende forskningen er forskeren selv. Følsomhet overfor mennesker og det sosiale samspillet er et uomgjengelig krav til en som kvalitativ forsker (Gudmundsdottir, 1990). Med barn i alderen 1-3 år kreves det at en i enda større grad er ”til stede” og fanger opp de uttrykkene barna formidler i tillegg til det verbale. Det være seg for eksempel mimikk, kroppsspråk og lyder.

Forskers forforståelse bygger blant annet på egne erfaringer i forbindelse med forskningstemaet. Man gjør intensiv bruk av disse gjennom hele den kvalitative undersøkelsen (Holter, 1996). Denne forforståelsen omfatter ikke bare begreper og andre teoretiske fremstillinger, men også skjult bagasje som verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til det forskeren skal forske på. I mitt tilfelle handler dette blant annet om mange års erfaring fra barnehage generelt, og flere års arbeid på småbarnsavdeling spesielt. Jeg vil klart se og oppfatte ”virkeligheten” på en annen måte enn en helt utenforstående, det vil si uten erfaring fra miljøet, ville ha gjort. Og jo mer man kjenner til det miljøet man studerer, jo mer vil man se og legge merke til (Bruun & Kärrby, 1978).

To sentrale aspekter ved kvalitativ forskning er systematikk og innlevelse, og nettopp her ligger en utfordring for forskeren. Innlevelse betyr at man må være i stand til å sette seg inn i informantenes sosiale situasjon for å oppnå forståelse for denne. Dette innebærer at man er åpen og

mottakelig for de signaler som kan gi informasjon om de man studerer. I denne sammenheng mener jeg det var av positiv betydning at feltet jeg studerte var noe jeg interesserte meg sterkt for, og at fagområdet var noe jeg hadde et stort engasjement for.

Samtidig kreves det en viss systematikk i forskningsprosessen. En systematisk tilnærming betyr at en har et reflektert forhold til de metodiske beslutningene en tar. Dette innebærer at en foretar nøye vurderinger i forbindelse med hvordan innsamlingen av materialet skal foregå, hvordan det skal analyseres og tolkes. En systematisk tilnærming medfører at forskeren reflekterer over hvordan man kan oppnå en helhetlig forståelse av den sosiale situasjonen hun observerer (Thagaard, 2002). I denne avhandlingen vil dette synliggjøres ved at jeg begrunner de valg og beslutninger jeg foretok i løpet av prosessen. Jeg legger også vekt på å tydeliggjøre sammenhengen mellom problemstillingen, teorivalg, metodiske valg, og analyse og tolkning av de resultatene jeg har kommet fram til.

Min faglige bakgrunn består av førskolelærerutdanning, som på den tida (1984-87) ikke orienterte seg i særlig grad mot små barns sosiale kompetanse. I møte med 1-3- åringer i løpet av praksisperioder forandret jeg synet på denne aldersgruppen. Jeg så hvor det sosiale fellesskapet engasjerte disse barna, og at de selv var viktige for å utvikle dette. Og gjennom fem års arbeid på småbarnsavdeling ble dette forsterket. Jeg opplevde at småbarna hadde stor glede av hverandre, og at de var viktige premissgivere for sine omgivelser.

Det er både fordeler og ulemper ved å ha innsikt i det feltet en skal studere. Fordelene er blant andre at man får et "innenfra - perspektiv". Man kan lettere oppfatte det som skjer i barnegruppa, fordi man har en "håndbagasje", en erfaring fra lignende situasjoner. En kan vurdere, sette ting i system, og forklare ut ifra disse tidligere erfaringene. Ulempene er at man kan miste den kritiske distansen til sitt eget felt, fordi man er sosialisert inn i "barnehagehverdagen". Man kan da i for liten grad stille seg åpen til informantene og de opplysningene man får. Man bør se denne risikoen for å "go native" i rollen som observatør. Det ligger en fare i at man under feltarbeid kommer for tett innpå det miljøet man observerer, man glemmer den objektive, vitenskapelige vurderingen, og ser miljøet for mye fra "innsida" (Løkken, 1989). Man kan se det man vil se og høre, det vil si det som hjelper en til å forstå og forklare en situasjon eller nå det målet vi strever mot. Og en kan finne bekreftelse på det synet en fra før har på barnet (Bruun & Kärrby, 1978).

Det er med andre ord viktig å være klar over sitt eget ståsted, og prøve bevisst å ha en distanse til det som skal studeres. Mine forventninger og forhåndsantakelser påvirker det jeg ser. Jeg må kunne skille ut og bli klar over de oppfatningene jeg har av ulike fenomener som oppstår, slik at disse ikke preger observasjonene mine uten at jeg er klar over det. I følge Løvlie (1982) er det ikke viktig å være objektiv i forhold til de fenomener vi observerer, men i forhold til vår egen subjektivitet. "The important point here is that it is as I separate my need from your characteristics that I also identify my need. Therefore I can live this need as mine. At the same time I can experience you as you are unto yourself" (Løvlie 1982: 39). Med en evne til selvrefleksjon kan man unngå at uerkjente følelser påvirker forskningsprosessen og empirien, selv om dette kanskje til en viss grad er uunngåelig.

### 3. 7. 2 Datas holdbarhet – troverdighet

For at data skulle være troverdig, eller pålitelig, som Thagaard (2002) kaller det, benyttet jeg ulike metoder. Jeg valgte å benytte personalet som medobservatører. Hensikten var å få andres oppfatning av barnas handlinger, og med dette oppnå større nøyaktighet i observasjonene. Dette innebar at en av de på forhånd for hver observasjon ble bedt om å være med og observere. I ettertid fylte hun ut et observasjonsskjema (vedlegg). Jeg fylte selv ut et lignende skjema, og sammenlignet så resultatene. Med dette kunne vi oppnå en ”intersubjektiv enighet” (Bruun & Kärrby, 1978). Det innebærer at en i stedet for fullstendig objektivitet som forskningsideal sammenligner hva to observatører har sett i samme situasjon. Ifølge Bruun og Kärrby er det viktig at vi reflekterer over og tolker det vi ser sammen med andre for å kontrollere oss selv, at vi oppfatter så ”sant” som mulig. Det vil si at vi beskriver og forklarer det fenomen vi observerer så riktig og allsidig som vi kan. Ved å sammenligne våre oppfatninger av situasjonen kunne en finne samsvar og eventuelle uenigheter. Men disse observatørene har også subjektive oppfatninger; de er sosialiserte inn i det miljøet de observerer, noe som igjen vil prege deres tolkninger. I ettertid ser jeg at jeg i større grad kunne ha diskutert observasjonene med personalet. Dette handlet imidlertid mye om å finne tidspunkt i travle dager på barnehagen.

Etterarbeidet bestod også av å se gjennom opptakene samme, eller påfølgende dag. Jeg noterte alt jeg kunne se og høre i observasjonene, og skrev så ned mine umiddelbare tolkninger. Viktigheten ved å bearbeide observasjonene mens de ennå er ferske i hukommelsen blir vektlagt for å sikre reliabiliteten i data (Solberg, 1996).

For å kunne vurdere i hvilken grad sang og musikk kan øke barns gruppeglede benyttet jeg noen atferdsindikatorer. Disse innbefatter blant andre kroppsspråk og mimikk. Man kan imidlertid diskutere i hvilken grad opplevelser kan måles. Kanskje er det nettopp det som er spesielt med de estetiske fagene; de lar seg ikke måle. Som Angelo Aalberg sier: ”Hvordan skal man for eksempel kunne måle et barns estetiske opplevelse av musikk?” (Angelo Aalberg, 2006: 119).

Etter endt observasjonsperiode foretok jeg en samtale med hver av avdelingslederne på grunnlag av observasjonene. Dette, sammen med skriftlige tilbakemeldinger fra det øvrige personalet, ga også verdifullt materiale til presentasjonen av resultatene.

I tillegg til videoobservasjonene noterte jeg ned hendelser jeg anså som relevant for mitt fokus. All den tid jeg var til stede vektla jeg å ha et åpent sinn for å skaffe meg mest mulig informasjon fra barna, personalet, fra planer, både det skrevne og det uskrevne som ”lå i veggene” på avdelingene.

## Kapittel 4

### RESULTATER OG DRØFTING

Dette kapitlet er viet til presentasjon og drøfting av de resultatene jeg kom fram til i mine undersøkelser. Observasjonene jeg har valgt ut vil stort sett være typiske og representative for det jeg har sett i løpet av tiden i felten. Disse sekvensene blir hovedsakelig drøftet i forhold til teori og forskning framstilt i kapittel 2, men også nye perspektiver vil bli trukket inn. Før presentasjonen av resultatene stifter vi et nærmere bekjentskap med de to barnehageavdelingene hvor undersøkelsene ble foretatt.

#### 4. 1 Beskrivelse av avdelingene

I planen for det pedagogiske arbeidet på **avdeling Knøttene** står det at barnehagen ønsker å formidle noe av vår kulturarv. Noen av metodene de benytter for å nå dette målet er å synge og dramatisere. Gjennom musikk, drama og bevegelse har avdelingen ønsket å gi alle barna muligheten til å uttrykke seg og til å utvikle kommunikasjonsevnen. Som resultatmål nevnes her at barna skal få oppleve følelsen av å bli tatt på alvor, at de skal utvikle et positivt selvbilde. Personalet har også som mål å gi barna en sangskatt som antas å bli av stor betydning senere i livet. For å gi barna tilgang til denne skatten vil de formidle kjente og kjære barnesanger, sangleker, rim og regler.

I tillegg til ukentlige samlinger på tvers av avdelingene har Knøttene stort sett hver dag en samling med mange musikalske innslag, det vil si at sang og musikk utgjør en stor del av innholdet. Her vektlegges opplevelsen av gruppetilhørighet. Det brukes mye enkle bevegelsessanger. Begrunnelsen for dette er at barn med et ennå mangelfullt utviklet verbalt språk har mulighet for å delta i disse sangene. Sangleker er populært, og benyttes en del. Eksempel på slike er "Boogie Woogie" og "Loppesangen". "Hompetitten" av Alf Prøysen er også en sang hvor barna er aktive med hele kroppen. De synger også andre gamle sanger, tradisjonelle sanger, som "Den glade vandrer" og "Jeg snører min sekk". Dette anses å være vanskelige sanger, med lange tekster. Personalet ser det som et viktig bidrag til kulturarven at barna får lære slike sanger.

I tillegg til de planlagte samlingene ønsker personalet å gi rom for det spontane. De vil gripe fatt i de opplevelsene som dagen gir, og kommunisere via sang og musikk. I møtet med barna "her og nå" vil de ivareta deres initiativ, engasjement og spontanitet. Som resultatmål nevnes det her at barna skal få trening i å formidle egne opplevelser. Personalet vil stimulere til bevisst bruk av sansene, og gi inspirasjon til fantasi og kreativitet. Opplevelse av livsglede og egenverdi er også resultatmål det arbeides mot. For å nå disse målene vil man gripe fatt i det barna er opptatt av og utdype det gjennom samtaler, sanger, bøker, bilder, flanellograf og gjenstander som konkretiserer.

Personalet opplever at det er mange spontane uttrykk, men at dette avhenger av i hvor stor



grad barna er trygge, både på seg selv og på hverandre. Trygghet til å uttrykke seg, og det å utvikle et godt selvbilde blir fremhevet som en målsetting man ønsker å oppnå ved å benytte sang og musikk i barnegruppa. Dette gjelder både det planlagte og det spontane. Sangens rolle kan ses på som dobbeltsidig; på den ene siden kan sangen virke trygghetsskapende overfor barna, på den andre siden kreves det en viss grad av trygghet for at barna skal uttrykke seg via sang.

Å få foreldrene til å engasjere seg i barnas hverdag på avdelingen blir vektlagt. De ønsker å gi foreldrene en mulighet til å kunne ha innflytelse på årsplanlegging og vurderingsarbeidet i barnehagen samt barnehagens aktivitet. I denne forbindelse ble foreldre utfordret til å skulle beskrive “en drømmedag” for sitt barn på barnehagen. Blant forslagene som kom var lek med andre barn og voksne, samt bruk av sang og musikk.

Barnehagen har gjennomført et prosjekt som hadde som mål å bedre samhørighets- og fellesskapsfølelse mellom barn og voksne samt styrke ansvarsfølelse for hverandre, uavhengig av avdelingstilhørighet. Et av de tiltakene som ble satt i gang for å nå dette målet, var å arrangere ukentlig musikkstund for hele huset. Sang og musikkarenaen utgjorde etter hvert en base for flere og flere felles aktiviteter på tvers av avdelingene.

Barnehagen kjøpte inn piano i prosjektperioden. Dette ble mye spontant brukt i hverdagen, noe som etter kort tid fikk en positiv virkning. Barn fra ulike avdelinger samlet seg også utenom de planlagte musikkstundene. Her var det ofte de samme barna som trakk ut fra avdelingene når de hørte musikken. I ettertid lekte disse barna gjerne sammen.

Under resultatdelen i prosjektrapporten nevnes at forslaget fra musikkpedagogen om at musikk skulle være en vesentlig del av innholdet i prosjektet ble svært positivt mottatt av det øvrige personalet. Denne kommentaren fra en i personalgruppa kan være illustrerende:

*”Musikken bidrar til at jeg får luft under vingene, - det er en artig måte å arbeide sammen med personalet fra de andre avdelingene på”.*

*(Pedagogisk leder, avd. Knøttene)*

Avdelingen preges av at alle de voksne er glade i sang og musikk av ulike slag, og bruker dette i arbeidet med barna. En synger i kor på fritiden, og en annen sier beskjedent at ”jeg er glad i å synge med barna, selv om stemmen ikke er av superklasse”. Men som pedagogisk leder Mette sier det, så trenger man ikke være ”superflink” for å synge med barna. Hun er glad i sang og musikk til hverdagsbruk, men er ikke så glad i å ”stå frem”. Det er ikke det området hun er sterkest på, i følge henne selv. Personalet mener de spiller en viktig rolle for barnas forhold til sang og musikk ved at de kan være inspirasjonskilder og modeller for barna. De legger til rette for musisk aktivitet og lærer bort nye sanger, og opplever mye glede gjennom sangen. Anita, som er assistent på avdelinga, karakteriserer dette som ”et helt spesielt samspill”. Hun uttrykker også at

*”Sang og musikk kan gi barna en livsglede, spontanitet og et fellesskap med andre mennesker som kan ha stor betydning senere i livet”.*

*(Assistent, avd. Knøttene).*

### **I plandokumentet for avdelinga står det:**

*Noen ord til ettertanke*  
*Gi barna en bedre hverdag*  
*Ta vare på hele barnet*  
*Ta vare på nysgjerrigheten*  
*Ta vare på, og styrke barnets skapende evne*  
*Ta vare på barnets mange uttryksmåter*  
*Ta vare på det gledesfylte*  
*Ta vare på spontaniteten*  
*Gi barna opplevelser*  
*Se den enkeltes ressurs*  
*Gi rom for leken*  
**DET BESTE BARN VET ER Å LEKE**  
*(Ukjent forfatter)*

Det står ingen nærmere begrunnelse for valget av disse ordene, men de taler vel sitt tydelige språk?

Dette er noe av det personalet ønsker å vektlegge i barnehagens hverdag. Dette er interessant å ha som bakgrunn under analysen av observasjonene.

Barnehagen legger stor vekt på at barna skal føle trygghet i forhold til seg selv, til menneskene rundt, og i forhold til det fysiske miljøet. Dagsrytmen er med og legger premissene for dagen. Dagsrytmen gir en forutsigbarhet. Samtidig presiseres det at ”Vi styrer dagsrytmen – den styrer ikke oss – fleksibilitet” (Plandokumentet for barnehagen).

Dagsrytmen blir karakterisert som barnets hverdag i barnehagen, og ved at den gir rom for allsidig læring. I denne sammenheng blir det poengtert at samspillet barna imellom er av stor betydning når det gjelder det enkeltes barns sosiale utvikling. Gjennom konkrete hendelser i løpet av dagen utvikler barnet sosiale ferdigheter, som for eksempel å ta kontakt med hverandre, hjelpe og trøste hverandre. De voksnes rolle er av stor betydning for hvordan dette samspillet utvikler seg.

### **Dagsrytmen for de ulike avdelingene ser slik ut:**

#### **Dagsrytme, avdeling Knøttene:**

07.30: Barnehagen åpner  
Frokost etter hvert som barna kommer  
09.00: Frilek  
09.30: Samlingsstund  
10.00: Bad/do  
Påkledning  
10.15: Utelek

#### **Dagsrytme, avdeling Mauren:**

07.30: Barnehagen åpner  
Frilek  
09.15: Frokost. Stell på badet  
10.00: Utelek  
11.15: Uteleken ferdig,  
ny runde på badet  
11.30: Hvilestund

11.15: Avkledning. Formiddagsmat  
12.00: Hvilestund  
13.00: Frilek  
16.30: Barnehagen stenger

13.15: Ettermiddagsmat og frukt-  
måltid  
14.00: Stell på badet. Frilek etterpå  
16.30: Barnehagen stenger.

Avdeling Mauren har også en relativt fast dagsrytme. Her fremheves det også at rutinene skal være fleksible, og variere. Det legges vekt på at dagsrytmen skal være “behagelig, men disiplinert” som det står i den pedagogiske planen. Det skal skje visse forandringer i rommet, med materialer og rutiner, men endringene skal være forutsigbare nok til å gi en følelse av trygghet og berettigelse. Når barna kommer i barnehagen om morgenen finner de barn eller voksne som de ønsker å være sammen med, og de starter opp med de aktivitetene de måtte ha lyst til. Dette vil si “frilek” i følge oversikten over dagsrytmen. Dette står det også på planen senere, på ettermiddagen. Da velger barna selv aktiviteter og hvem de vil være sammen med. De voksne ønsker at barna ikke stadig skal bli avbrutt unødig, men selvsagt må disse frileksperiodene avbrytes av nødvendige daglige gjøremål.

Som en ser så inneholder en “barnehagedag” faste rutiner som er ufravikelige, selv om en prøver å være fleksibel i forhold til de. Måltider og behov for søvn er primærbehov som må dekkes, helst til noenlunde faste tider hver dag. Personalet tilstreber å gjøre avdelinga til et sted der barnas behov og ønsker er i fokus.

I virksomhetsplanen for denne våren har de valgt å trekke inn den australske forskeren Anne Stonehouse`s (1991) handlingsplan for arbeid i småbarnsgruppe. Hun har laget denne handlingsplanen ut ifra hvordan hun tror barna ville gjort det – altså slik hun tror barn vil ha det. Disse arbeidsmetodene mener personalet på avdelinga er dekkende for både mål og metoder de har i det daglige arbeidet. Her blir det lagt vekt på både hvert enkelt barns særegne ønsker og behov, og på hele gruppemiljøet. Det er ikke noe motsetningsforhold i at både enkeltindividet og gruppen skal tas hensyn til. Det handler om to sider av samme sak. For at gruppa skal fungere, er det nødvendig å ta vare på enkeltbarnet, og omvendt. Det hvert enkelt barn liker eller misliker, blir satt pris på, eller i hvert fall tolerert. Alle skal behandles som spesielle, aksepterte og verdsette deltakere. Om en ønsker å være for seg selv, er dette greit; en kan ikke alltid ha et ønske om å være i relasjon til andre. Det skal være lov til å drive med egne prosjekter i ro og fred. Dermed må også det fysiske miljøet legges til rette for at det finnes muligheter for å gjemme seg og stikke seg unna de andre. Avdelingen har ikke mange rom og stort areal å utfolde seg på, men man utnytter de mulighetene man har så godt som mulig. Her gis anledning til både sosialt samspill og alenelek.

På avdelingen har de som innledning til sin virksomhetsplan dette diktet:

### **Hela kroppen behövs**

Ögon kan se och öron kan höra men  
händer vet bäst hur det känns att röra.  
Huden vet bäst när någon är nära.  
Hela kroppen behövs for att lära.

Hjärnan kan tänka och kanske förstå,  
men benen vet bäst hur det är att gå.  
Ryggen vet bäst hur det känns att bära.  
Hela kroppen behövs for att lära.

Om vi skall lära oss nåt om vår jord,  
så räcker det inte med bara ord.  
Vi måste få komma det nära;  
Hela kroppen behövs for att lära.

(Ukjent forfatter)

Hjernen og intellektet alene er ikke nok til å oppfatte verden, hele menneskekroppen må være med for å kunne lære og oppleve. Kroppen er med oss i alt vi gjør hele livet, og dette er ikke minst viktig for små barn i livets oppstartsfase. En bevisst holdning blant personalet er nødvendig for å ivareta toddlerens sosiale tumlelek. Tid og rom til denne utfoldelsen er stikkord her (jf. Løkken, 2004).

Denne avdelinga er også preget av at alle de voksne liker å synge sammen med barna. Det synges og spilles mye spontant. De har få planlagte sang- og musikkaktiviteter. Det eneste er samlingsstund sammen med naboavdelingen (3- 6 år) hver fredag, og med hele barnehagen en gang i måneden. Årsaken til at de ikke planlegger såkalte samlingsstunder, er at de ikke ser noen verdi i det ritualet disse innebærer. Det er vanskelig å oppnå at det skal kunne gi 8 - 9 barn en meningsfylt opplevelse. Det å lære seg og sitte i ro og vente ser de ikke på som så viktig, i alle fall behøves ikke det læres i denne sammenhengen. De synes at det en gjør i en samlingsstund kan ha større verdi hvis det gjøres ellers i løpet av dagen. Gruppefellesskap blir generelt nevnt som en begrunnelse for å ha samlingsstund. Dette mener personalet at barna like gjerne kan oppleve gjennom måltider og turer. De gir uttrykk for en sterk samhörighet i gruppa.

Barna liker gjerne sanger med lange historier og tydelige tekster, som "Den uheldige mannen", og "Kyllingen". De synger også enklere sanger, ofte med bevegelser til. De bruker gjerne flanellograf til sangene, for å illustrere de. Personalet har eksperimentert mye med lyd. Dette har de gjort med

ønske om å lære barna å bli observante og bevisste i forhold til de lydene som finnes rundt oss. De har selv laget ulike lyder, og lyttet til disse, og prøvd å se sammenhengen med musikk.

"Vanskelig" musikk er også viktig å presentere for barna, ifølge pedagogisk leder. De har spilt musikk av Terje Rypdal på avdelinga. Det var også populært; det syntes barna var fin musikk. På avdelingen lytter de til mye forskjellig musikk. De voksne er bevisste på hvilken makt de har i påvirkning av sin smak. De har hatt mange diskusjoner om dette, om hva som er smak og behag for voksne, og hvordan de viderefører dette til barna. I tillegg til at de voksne kan ta med seg sin musikk, tar også barna med seg kassetter og CD-er hjemmefra. Barna setter pris på at disse også lyttes til. Sang er en vanlig måte å uttrykke seg på for de voksne på avdelinga. De synger gjerne sanger som barna vil møte mange ganger i livet. De voksne kan videreføre tradisjoner. Det er viktig at barna lytter til de voksne. Når voksne bruker sangen blir det også naturlig for barna, det smitter over. Man kan ofte se det når barna er glade, da får gleden tonefølge. Sangen blir en uttrykksmåte for følelser. Det skjer stadig at barna kommer med spontane, musikalske uttrykk, spesielt i lek. De dikter sanger, og gir gjerne beskjeder via sang. "Ledig på badet! Ledig på badet!" høres gjerne daglig.

Pedagogisk leder Karin mener barnegruppa er variert, sammensatt, med sterke personligheter. De fleste barna har gått på avdelinga siden høsten, bare Nina (3,3) og Tove (3,2) startet opp året før. Erlend (2,7) og Ingebjørg (1,2) startet opp nå i vår. Det tar gjerne tid for en barnegruppe å bli skikkelig kjent med hverandre på godt og vondt. De kan fort finne tonen slik at de kan leke sammen i små sekvenser, men de skal som regel være sammen over et lengre tidsperspektiv før de er helt trygge på hverandre, slik at de tør å vise alle sider av seg selv. Utskiftingene i gruppa har medført endringer som gjør at barna er inne i en fase hvor de tester ut hverandre og bruker tid på å lære hverandre å kjenne. Måneder har gått siden oppstarten i høst. Barna har blitt eldre, noe som også har forandra gruppa. Leder på avdelingen beskriver dette slik:

*"De har jo blitt eldre, og orienterer seg mye mer mot hverandre, lager seg små grupper, og har mer glede av hverandre, synes e at e ser nå. Det e mykje av det altså, det e mykje gruppefølelse, trur e."*

*(Pedagogisk leder, avd. Mauren)*

Etter hvert som barna har blitt mer kjente med hverandre, ser hun altså at de har mer glede av samspillet. Det er stor glede når de treffes igjen, gjensynsglede karakteriserer gruppa. De kommenterer når de ser barn kommer i porten utenfor avdelinga om morgenen. Utbruddene er positive når barna roper navnet på de som kommer.

Det er likevel ikke bare idyll; gruppa kan også beskrives med andre ord som ikke har slik positiv klang, selv om det er ganske naturlig. Som Karin sier det: "Det e mykje krancling, - e det å!" Med så mange små barn tett sammen hele dagen, vil det nødvendigvis oppstå en del situasjoner hvor forskjellige ønsker og behov ikke er forenlige, og det oppstår konflikter. At barna grupperer seg slik at

3-4 barn leker sammen, kan være både positivt og negativt. Det fellesskapet disse barna føler sammen kan virke ekskluderende på de andre, og noen ganger prøver de bevisst å utelukke andre. Dette har også preget gruppa noe. De voksne har grepet fatt i denne problematikken. På den ene siden skal det være lov å trekke seg tilbake fra det “store selskapet” når man ønsker litt ro og fred. Samtidig skal man lære seg ikke stadig å ekskludere andre slik at det fellesskapet man selv er en del av blir uoppnåelig for andre. Personalet har arbeidet mye med å gjøre ungene oppmerksomme på hverandre. Dette er en viktig del av det pedagogiske arbeidet på høsten, når mange av barna er nye på avdelinga. De barna som da har gått på avdelinga fra før, blir trygge holdepunkter i hverdagen for de nye.

Personalets holdninger og syn på barn kommer til uttrykk i hvordan man vektlegger barnas betydning for hverandre i oppstartfasen. Karin sier de må se på ungene som det viktigste for hverandre. Hun mener at hvis man ser på barnas bidrag til hverandre som nødvendig, så fokuserer man på det, og ungene føler dette. Dette mener hun vil gi barna en fellesskapsfølelse.

Man kan benytte flere innfallsvinkler for å få til et slikt fellesskap. Å gjøre ting sammen er ett bidrag; det kan for eksempel dreie seg om å sitte og synge sammen. Dette er noe alle, både voksne og barn på avdelinga setter pris på. Dette innbefatter både små og store grupper, både på avdelinga og utenfor. Hele huset er med på sangsamling en gang i måneden. Det er den eneste fellesaktiviteten som hele barnehagen har. Det er altså naturlig at sang og musikk er ingredienser i en slik felles samling. I tillegg synger de sammen med naboavdelinga en gang i uka. Barna er aktivt med i disse samlingene, Karin sier det slik:

*”Og dem syng jo med, - ja det e mykje artig å sjå på! Dem e mykje med på bevegelsan, dem e med og klappe og sånne ting å. - Og sanga som skifte tempo, for eksempel, det synes dem e kjempeartig!...”*

*(Pedagogisk leder, avd. Mauren).*

Sang og musikk preger fellesskapet både på avdelinga og på hele barnehagen. Men også andre steder hvor vi møter andre mennesker, er det naturlig å ty til det musikalske når en skal prøve å “myke opp” stemningen og skape liv i forsamlingen. Karin trekker også disse parallellene når hun reflekterer over sangen og musikkens rolle i våre liv:

*”E veit ikkje kor bevisst det der e, men e trur det e slik mange stader at når me skal samlast, så syng me”.*

*(Pedagogisk leder, avd. Mauren)*

Det ovenstående har gitt et lite bilde av hvordan avdelingene oppfatter og framstiller seg selv. I den neste delen vil jeg forsøke å beskrive barnas musiske utfoldelse i dagliglivet i barnehagene slik jeg observerte det. Dette innebærer både videoobservasjoner, loggbøker, samtale med avdelingslederne, og spørreskjemaer personalet har fylt ut. Alt dette er bakgrunnsstoff for de resultatene jeg har kommet

frem til. I framstillingen vil jeg hovedsakelig etterstrebe å få fram meningsinnholdet i handlingen, men fenomenenes utbredelse vil også ha noe av fokus.

Hva er det i denne fortellingen som gjør at jeg har lyst til å dele den med flere? Har andre fortalt lignende historier før? Eller har de kanskje ikke det? Bjørkvold (1989) har vist oss den spontane barnesangen som det universalt menneskelige fenomenet det er. Han har også tydeliggjort det musiske menneskets vesen. Toddleren og dens typiske bevegelse og væremåte er beskrevet (Løkken, 1989;1996;2004). Munterhet har vært utgangspunktet for Ninni Sandvik (2000) i hennes studie av 1-3-åringer. Er det noe nytt i mine opplevelser som gjør at det er meningsfylt å formidle de? Hver historie er ny med nye aktører og deres måte å opptre på. Hver fortelling er enestående, disse øyeblikkene jeg har betraktet har faktisk aldri skjedd før, aldri med disse aktørene, aldri med andre. De vil aldri skje igjen heller, for stadig kommer det nye aktører, nye stemninger, nye handlinger. I dette perspektivet kan min historie være unik, samtidig som jeg tror vi kan se noe som kan gjenkjennes på andre arenaer, med andre rolleinnhavere.

#### **4. 2 Presentasjon av resultater**

Både i Rammeplan for barnehagen (1996) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) argumenteres det for barnas muligheter for å influere på sin hverdag. Det fremheves at barnehagen skal ha planer som kan gjennomføres på en fleksibel måte. Dermed åpnes det opp for gode opplevelser. Barna skal ha frihet, med mulighet for selv å kunne styre sin hverdag innenfor grenser som alder og utvikling setter for mestringsen. Å finne den riktige balansen mellom barneinitierte og voksenledete aktiviteter er en utfordring for personalet. Her må omsorg og oppdragelse, lek, læring, sosial kompetanse og språklig kompetanse ses i sammenheng. Barn må betraktes som aktive medaktører i det å skape sin egen kultur. "Her- og- nå- situasjoner" som barnet er inne i løpet av dagen gir de nyttige erfaringer som bidrar til utvikling og læring. Denne uformelle læringen er et like viktig, og muligens viktigere bidrag til barnas tilegnelse av sosiale ferdigheter enn den formelle læringen.

Undersøkelser viser at humor i barnehagen synes å komme best til uttrykk i lek og annen aktivitet valgt av barna (bl.a. Amundsen og Husby, 1990; Løkken, 1989; 1996). Det er da en utfordring for de voksne å ta vare på denne humoren. Må humor, livsglede og gruppegleden vike plassen i de formelle læringssituasjonene? Er gruppegleden med dens "kroppslighet" og høye lydnivå en trussel mot voksnes pedagogiske opplegg? Eller kan både barn og voksne møtes i en felles opplevelse? Dette forutsetter at voksne kan legge til side sin selvhøytidelighet og være i prosessen samtidig som de er orientert mot produktet. Begge disse, både prosess- og produktnivået kan ivaretas ved å utøve en balanse mellom å styre og gi frihet.

I min leting etter gruppegleden rettet jeg altså oppmerksomheten både mot de barneinitierte og de voksenstyrte aktivitetene. For at mengden av stoff skal bli håndterlig ser jeg meg imidlertid nødt til å legge hovedtyngden på de barneinitierte i presentasjonen. Dette er naturlig også ut ifra den teoretiske rammen, som har barnet i fokus. Noen episoder som hører inn under kategorien "voksenledede

aktiviteter” vil knyttes til barnas spontane uttrykk og danne grunnlag for sammenligning. Mange spørsmål melder seg når jeg i det følgende skal forsøke å beskrive virkeligheten slik den trådte fram for meg: Ser sang og musikk ut til å forsterke gruppegleden? Er det noe barna tar, bevisst og ubevisst, initiativ til selv? I så fall, på hvilke måter?

#### **4. 2. 1 Det sosiale barnet**

Denne kategorien tar utgangspunkt i den sosiale kompetansen som barn innehar helt fra spedbarnsalderen (jf. Trevarthen, 1979; Stern, 1991). Et slikt syn anerkjenner barnet som en aktiv part i samspill med omverdenen, det kan skape og endog styre kommunikasjonen med sine nærmeste. Med dette som grunnsyn mener jeg det er naturlig å anta at barnet kan være i stand til selv aktivt å bidra til å utvikle gode relasjoner i en barnegruppe. Som et av uttrykkene for at relasjonene er positive er gruppegleden. Dette er kanskje et av de tydeligste uttrykk for at klimaet er godt i gruppen?

#### **Imitasjon**

Dette er i utgangspunktet et sosialt fenomen. Du må ha observert hva andre mennesker gjør for å kunne imitere de. I neste omgang må du selv kunne utføre en handling som ligner på den modellen utførte. Helt fra barn er nyfødte lærer de at imitasjon er en måte å opprettholde kontakt på. Foreldrene imiterer spedbarnet, som igjen svarer på det foreldrene gjør. Etter hvert som spedbarnet blir større utvides horisonten, og det får mer interesse for omgivelsene. Dette gjelder både ting og andre mennesker enn de nærmeste omsorgspersoner. Det finner andre barn mer interessante, og disse blir modeller for barnet. Handlingene disse modellene utfører imiteres av barnet (Smith og Ulvund, 1991). Følgende episode starter med at jeg setter på en kassett med musikk innen ulike sjangrer, fra jazz, klassisk, viser til pop- musikk. Første sang er “Gi mæ musikk” med Halvdan Sivertsen.

*Emil (2,2) går ut på gulvet, strekker hendene over hodet mens han synger “æææ” og snurrer sakte rundt. “Ska vi dains?” Det er Hanne (2,1) som spør Kristin (3,3). “Ja!” er svaret. Kristin smiler, og de går begge ut på gulvet. De gjør likeens som Emil. Bernt Are (2,0) står ved siden av og betrakter de, med en finger i munnen. Emil går bort til ham og tar ham i hånda. Bernt Are trekker denne til seg, og vifter med begge hendene, og går bort til en voksen. Emil danser da videre, mens han hylar.*

*Dansen fortsetter. Senere kommer også Jonathan (2,1) til. Han ser på Emil som svinger seg rundt, og gjør det samme. Begge to svinger rundt med armene, og snurrer rundt med hele kroppen. Emil faller på gulvet, og begynner å gråte. En voksen tar ham opp og trøster ham. Jonathan, og Mikael (2,11), som har danset ved siden av, går i garderoben, hvor Kristin, Bente og Hanne nå leker. Jonathan kommer tilbake. Han går og ser på Emil, som fremdeles gråter litt. Den voksne spør om han vil danse mer. Jonathan tar da noen svinger ute på gulvet.*



*Emil slutter å gråte, og går bort til Jonathan, og svinger seg han også. Han faller på gulvet, og roper "uæææh!" i det han faller. Han reiser seg opp igjen, og står med hender og føtter i gulvet, som en bro. Jonathan ser på ham, legger seg ned ved siden av ham, ler, og gjør det samme som Emil. Han hylar.*

*Emil reiser seg opp, smiler og traller og snurrer rundt med kroppen. Jonathan gjør det samme. De snurrer begge rundt en stund. Emil svaier nå med kroppen. Jonathan ler. Emil hylar og snurrer fortere rundt, i store sirkler. Jonathan går en runde bortom Marte (voksen), som sitter ved bordet og skriver. Han går så bort til Emil igjen, som snurrer videre. Jonathan gjør likeens, før han ramler i gulvet. Han humrer. Så går han bort til den voksne igjen. Emil fortsetter å snurre. Jonathan går tilbake til dansegulvet og snurrer.*

*(Video nr. 2, avd. Knøttene)*

Denne sekvensen varer i vel 10 minutter. Når musikken er ferdig stopper dansen også opp. Emil blir stående i flere sekunder, ser mot kassettspilleren, sukker, kommer mot meg, som står med kamera. Det er som om han tenker "Ja, ja, det var det. Artig så lenge det varte!" Han smiler når jeg sier "Hei!", og går så over til annen lek.

### **Drøfting**

Emil er den som starter dansen, og som gir inspirasjon til de andre. Han er modellen for de andre barna (jf. Smith og Ulvund, 1991). Imitasjonen krever at de oppfatter modellens handlinger og omformer denne oppfattelsen til en handlingsplan, for så å utføre de bevegelsene som ligner på modellens, i dette tilfellet Emil. Kristin, Hanne og Jonathan reproducerer altså Emils handlinger, noe som er et av prinsippene i intersubjektivitet.

Mye av tiden snurrer han rundt i sin egen verden, ved første øyekast upåvirket av de andre. Han har det moro med seg selv. Hyling understreker handlingen og bevegelsen. Flere ganger mister han kontrollen over egen kropp fordi han er svimmel. Dette ser ut til å gi ham en "rus" som ender i latter. Buytendijk er også inne på denne form for rus som lek ledsages av. Den rytmiske frem- og tilbake- bevegelsen driver handlingen fremover, og virker suggererende. Det er en "løftet stemning" rundt Emil, slik Åm (1989) karakteriserer atmosfæren i leken.

Emil tar ikke direkte kontakt med Jonathan, men det virker som om det likevel er viktig at han er til stede. Jeg tror de blir begge påvirket av hverandre. Jonathan pendler inn og ut av leken, mellom Marte og Emil, men selv om han går bortom den voksne ser det ut som om han blir dratt mot Emil og dansen igjen.

Imitasjon er et gjentakende fenomen også ved matbordet. Hvis en starter med en aktivitet som virker fristende på de andre, følger de opp. I løpet av et måltid kunne jeg observere mange slike hendelser.

*Lisa (2,2) begynner å tromme med tallerkenen. Emil følger opp og gjør det samme. Det tar*

*ikke mange sekundene før nesten hele gruppa er med. "Er dette kommunikasjon med musikk?" Spørsmålet kommer fra meg til avdelingsleder. Hun smiler og svarer "ja". Mikael utbryter: "Det e` musikk!" Han smiler. Jeg spør ham: "E det musikk?" "Ja!" utbryter han. Senere begynner Jonathan å tromme med albuene på bordplaten. Emil gjør likedan. De trommer og smiler til hverandre. Emil blir stanset av en voksen, og leken slutter. Marte spør om Emil skal ha mer pølse på fatet sitt. Han synger svaret slik: "Ja, ja, ja, ja, ja!"*

*(Loggbok, avd. Knøttene)*

## **Drøfting**

Det ser ut som matbordet er en ypperlig arena for å få med seg hele gruppa i lek og samspill. Alle barna sitter samlet, de har øyekontakt med hverandre, og glass, tallerkener og bestikk fungerer fint som rytmeinstrumenter. Tromming med kniver på fatene var vanlig; ett av barna startet, og så fulgte de andre på. Hvis én startet og syngte ga dette også et signal til de andre barna om å delta. Det var mye eksperimentering med lyder og styrken på disse. I sekvensen over ser spørsmålet om dette er kommunikasjon med musikk ut til å bidra til en bevisstgjøring både blant Mette og Mikael, noe som gir en positiv fornemmelse. Mikael er henrykt over oppdagelsen. Leken utvikler seg, flere gir seg hen til den egenproduserte musikken. Det ser for meg tydelig ut som om det er en bevisst kommunikativ hensikt bak denne imiteringen. Her er det Lisa som er modellen, de andre følger opp hennes utspill. Ifølge Løkken kan imitasjon også ses på som barns aktive uttrykk for sympati med hverandre (Løkken, 1996). I dette tilfellet sympatiserer de øvrige barna med Lisa, som får bekreftelse på sitt initiativ. Gjennom at de andre smiler og ler i denne situasjonen viser de støtte til Lisa. Å ha popularitet blant andre er et av kjennetegnene på sosial kompetanse, ifølge Howes (1994). Lisa er ikke av de som vanligvis tar ledelsen og styrer leken. I denne situasjonen, hvor hun fikk full uttelling for sitt initiativ, måtte være en god opplevelse for henne.

Hvis en funderer over fortsettelsen av denne musiske utfoldelsen ved matbordet er det interessant å stille følgende spørsmål: Hva kunne ha hendt hvis den voksne ikke hadde avbrutt? Hadde leken fortsatt lenge? Små barn i samspill har et større følelsesmessig engasjement og utholdenhet i leken enn voksne (Eckerman, 1993). Denne leken var artig for barna, de viste tydelige uttrykk for glede gjennom smil og latter, og ved å imitere hverandre, og kunne kanskje ha fortsatt? I Eckermans undersøkelse viste barna at når de ble imiterte fortsatte de gjerne i den samme aktiviteten, i stedet for å gå over til annen lek.

Mange begreper kan benyttes for å få fram den "riktige" karakteristikken av observasjonen ovenfor. *Yüeh*, som vi så i innledningen, er en betegnelse som på moderne kinesisk betyr både musikk og glede (Bjørkvold, 2005). Det er utvilsomt en god stemning som følge av de musikalske innslagene rundt bordet her. I denne musikkleden, eller leken var barna i en paratelistilstand, oppslukt i opplevelsen her og nå. I motsetning til den voksne, som riktignok gledet seg over barnas musiske utfoldelse, men som likevel tenkte på måltidet som stod for tur. Barna måtte stoppes fordi de skulle

spise, i tillegg tenkte kanskje den voksne på bordskikk og regler. Den voksne var i en telisk, eller målrettet tilstand (Apter, 1982).

### **Små barns sosiale kompetanse**

I aktivitetene hvor barna selv tok styringen kunne jeg se at de i stor utstrekning tok ansvar for å få med hverandre i samspillet, de var aktive parter i en gjensidig påvirkning. Hva med de situasjonene hvor voksne hadde ansvar for å tilrettelegge? Hvordan kunne barnet spille på sin sosiale kompetanse her? Det kan være en av pedagogens utfordringer å ivareta barnets initiativ og spontanitet samtidig som en ønsker å gjennomføre sine planer og målsettinger: ”Orden og kaos, lek og alvor, struktur og antistruktur: Dette er nødvendige motpoler som vi hele tiden pendler mellom” (Lillemyr og Søbstad, 1993:175). Samlingsstunder planlagt og gjennomført av personalet kan være et eksempel på slike arenaer hvor gjensidighetsprinsippet kanskje ikke i stor nok grad blir ivaretatt. Denne påvirkningen har en tendens til å bli skjev, den voksne blir den parten som bidrar mest. Dialogen her kan lett bli på de voksnes premisser.

En formiddag tar en av de voksne tar initiativ til en sanglek: ”Fløy en liten blåfugl”. Dette er en av lekene som ikke er særlig innarbeidet i avdelingens repertoar. Her er det 7 barn til stede: Ingrid (2,7) Line (2,2), Emil (2,2) Jonathan (2,1), Bente (2,1), Hanne (2,1), Mikael (2,11). I tillegg er der 3 voksne.

*Alle barn og voksne står på gulvet. De voksne organiserer en ring; alle skal holde i hverandre. Emil trekker seg unna når den voksne ved siden av prøver å ta hånda hans, for å få ham til å holde i Ingrid.*

*Barna står og venter på sangen. De voksne starter: “Fløy en liten blåfugl....” De begynner å gå i ring. Hanne og Bente smiler. Emil er helt alvorlig der han går rundt, midt i ringen, geleidet av en voksen. Ingen av barna synger. Den voksne sier til Emil at han må velge noen å danse med, det er han som er “blåfuglen”, og som dermed skal ta en “gullklump”. Han trekker seg ut av ringen. Den voksne henter ham, og foreslår at han kan danse med Bente. Han trekker seg unna. Den voksne tar i hånda hans, og “spleiser” ham med Bente. (Jonathan begynner og svinge litt, og synger na, na, na i sin egen rytme). De voksne synger “Tok en liten gullklump, skip, skip, skare...” Bente smiler mens hun og Emil danser rundt. Emil er alvorlig. Når de er ferdige, går Emil ut av ringen, klør seg i hodet. En voksen sier at han må komme og være med, han også, og holde i de andre. Han trekker seg unna. En voksen tar i hånda hans, og får ham til å holde i Mikael. Jonathan trekker nå hånda unna Ingrid, sier “nei!”, holder hånda på ryggen, men tar så i henne igjen.*

*En voksen går sammen med Bente inne i ringen, de synger “Fløy en liten blåfugl...”. Jonathan og Ingrid svinger frem og tilbake i ringen; inn mot midten og ut igjen. Når verset er ferdig trekker Emil med seg de andre innover i ringen, og sier” Aaaahhh!” Han trekker så i*

*Hanne og Mikael i den andre retningen, bort fra de andre. Bente går nå bort til Jonathan og tar i ham. Han trekker hendene unna og sier "nei!" Den voksne foreslår : "No kain dokker dainse! No kain du dainse med a` Bente!" Jonathan prøver å ta hånden til Bente, og dra henne mot de andre barna. Hun går inn i ringen. En voksen spør om hun vil danse med Line. Ingrid strekker nå ut hånden mot Bente, slik at hun kan stå mellom henne og Jonathan. Den voksne fører Bente mot Line. Ingrid strekker nå hånden mot Jonathan, som sier "nææææ!", og trekker seg unna. Ingrid drar seg unna den voksne hun står ved siden av idet Line, Bente og en voksen stiller seg opp i midten for å danse sammen. En av de voksne sier at hun tror dette blir vanskelig å gjennomføre. Flere av barna har nå blitt urolige. Hun foreslår at de skal prøve å danse "Boogie woogie" i stedet.*

*(Video. nr. 4, avd. Knøttene)*

### **Drøfting**

Dette var en episode hvor det til slutt gikk helt i stå, det ble for mange hindringer til å få til en sanglek som var ment som, og som vanligvis bruker å være morsom. Det starter med at Emil ikke vil samarbeide. Emil har stort sett vært meget aktiv i de sekvensene jeg har observert med barnestyrte aktiviteter. Han har vist stor fysisk utfoldelse, har sunget, har inspirert og latt seg inspirere. I flere av de selvstyrte aktivitetene har han valgt å danse for seg selv. Likevel har jeg registrert at han i disse sekvensene har hatt glede av at andre er til stede og at han ikke har vist likegyldighet i forhold til de andres tilstedeværelse. Disse antakelsene bygger blant annet på at jeg mange ganger har registrert at han har imitert de andre barna og smilt til de.

Men i det store og hele har han virket å være i sin egen beruselse av musikken. Kanskje er det hovedkomponentene i lek vi ser igjen her, slik som Levy (1978) definerer det. Emil har i disse sekvensene vært indremotivert, denne motivasjonen har gitt ham drivkraft og engasjement. Suspensjon av virkelighet kan også se ut til å være et kjennetegn ved den dansende Emil. Han er helt oppslukt i dansen, eller lekens verden. Under sangleken "Fløy en liten blåfugl" gjelder som ellers i sangleker visse regler som barna forventes å forholde seg til. Dermed mister Emil den indre basen for kontroll, som er det tredje kjennetegnet ved Levy's lekteori. Han har ikke, slik som i den spontane dansen, muligheten til å kontrollere det som skjer med seg selv og det som skjer i aktiviteten. Han får ikke velge bort å delta, og danser dermed med Bente.

Emil ser beklemmt ut helt fra begynnelsen av sekvensen, når de voksne prøver å få ham med på aktiviteten. Han er helt alvorlig, og virker forlegen. Han vil trekke seg unna. Om årsaken til dette er at de vil ha ham til å holde i Ingrid eller om det er motstand mot å være med på denne aktiviteten i det hele tatt, vet vi ikke noe om. Når han ikke vil holde i Ingrid tar de voksne ham i stedet med og danser med ham i midten av ringen. På denne måten slipper han å holde i noen av barna, men samtidig blir oppmerksomheten i enda større grad rettet mot ham. I neste omgang vil han ikke velge noen "gullklump" å danse med. Når de voksne velger for ham, er ikke dette heller noen heldig løsning; det

ser ikke ut til å gi ham noen god opplevelse å “måtte” danse med Bente. Han prøver igjen å komme seg bort fra situasjonen. Og igjen klarer de voksne å få ham med på leken, noe han gjør motvillig.

Denne motviljen ser ut til å smitte litt over på de andre. Jonathan uttrykker også at han ikke ønsker å holde i sin sidemann. Dette ser imidlertid ikke ut til å stikke så dypt; i neste øyeblikk holder han i Ingrid igjen. Det kunne virke som om det var en måte å etterape Emil på. Men kanskje har dette påvirket konsentrasjonen noe, for Jonathan og Ingrid lager nå sin egen lille lek, hvor de svinger frem og tilbake i rekken. En slik lek på sidelinja kunne jeg registrere i samlingsstunder også, to barn kunne lage sitt lille fellesskap, nesten i det skjulte. Når Jonathan svinger og nynner ”na, na, na” tror jeg det er en gjentakelse av tidligere dansesekvenser. Sangen kan jeg kjenne igjen, det er fra refrenget på Halvdan Sivertsens ”St. Hans natt”. Dette refrenget hadde satt seg godt fast i minnet til flere barn, og var som skapt for dans og bevegelse. Emil prøver også å få til noe utenom sangleken de andre holder på med. Han trekker med seg de andre barna som er rundt ham, inn mot midten, mens han sier “Aaaahhh!” Han har et lurt glimt i øyet når han gjør dette. Emils utbrudd tolker jeg som et initiativ til å finne på noe nytt og spennende. Han benytter ulike strategier for å forsøke å skape et engasjement blant de andre barna: et muntlig utbrudd, blikkontakt og bevegelse. De voksne sier seg i mellom at dette kanskje er et forsøk på “Boogie woogie”. I denne sangleken bruker de nemlig å gjøre slik, noe barna synes er morsomt.

Etter hvert blir det stadig vanskeligere å få barna til å være med på leken; det utvikler seg til en maktkamp hvor middelet er å nekte å holde i de andre barna, noe som medfører at leken stopper opp. Her var det en grei avgjørelse å runde av og prøve en annen lek.

Denne sangleken ble ikke noe godt eksempel på små barns sosiale kompetanse. Snarere tvert imot. Emil og flere av de andre barna har vi tidligere sett i aktivt samspill. Imitasjon, interaksjon og invitasjoner til kontakt har vært med og prege samværet, og disse barna har vært initiativrike. Slik denne observasjonen illustrerer, ser vi at de kun viser små tegn til initiativ, og de ser ikke ut til å føle seg særlig kompetente. De virker forlegne og relativt passive. Ingen av barna sang, og de voksne tok seg av all organiseringen.

Årsakene til at denne sangleken ikke fungerte som noen god arena verken for barnas kompetansefølelse eller for deres muligheter for å kjenne på gruppegleden kan være flere. For det første var ikke barna særlig godt kjente med denne leken fra før. Det var en del nytt å lære. For det andre var kanskje “Fløy en liten blåfugl” som sanglek for avansert for de? Personalet mente i selvransakelsens øyeblikk i ettertid at det ble for mange nye utfordringer å takle.

At barna er motiverte for den aktiviteten de skal holde på med, er viktig. Motivasjon henger nært sammen med kompetanse; for å føle seg motivert er det gjerne en forutsetning at man i en viss grad føler seg kompetent til det man skal gjøre. Kompetansemotivasjon handler om den betydning det har for barns utvikling å føle seg kompetent til å takle de utfordringer de støter på (Harter, 1982). I de tilfellene barna gjorde det de følte seg kompetente til i denne sangleken, var når de startet en lek på siden av den de voksne bedrev. Denne ble da avbrutt fordi det forstyrret sangleken. Dette er en naturlig

reaksjon for voksne; hvis barna beveger seg, synger eller tar initiativ til andre former for innspill som ikke passer inn i denne sammenhengen, blir de “hentet inn” igjen av de voksne. Barna lever i øyeblikket, og gjør det de synes er morsomst, mens personalet er opptatt av å få gjennomført aktiviteten på riktig måte, de tenker målet.

Hvordan gikk det så etter opptreden med denne lille blåfuglen som absolutt ikke var flyvedyktig? Endte det på samme vis, med konflikter og drakamp mellom barn og voksne? Slik ser handlingen ut videre:

*Lena (voksen) foreslår at de kan danse "Boogie woogie" i stedet. Bente ser opp på henne (forventning i blikket). De voksne ordner ringen, som har vært i oppløsning. Ett av barna synger "Boogie woogie!". De voksne starter: "Så tar vi ene foten frem..." Barna følger de voksnes bevegelser med føttene. Jonathan ser bort på Hanne, som står ved siden av ham. De smiler til hverandre. Når de voksne synger "Ååååå, Boogie boogie woogie" går alle inn mot midten, slik at de står tett sammen. Latter høres. Alle er med inn mot midten, alle smiler. Ingen av barna synger. Neste vers: "Så tar vi andre foten frem..." Barna smiler. Emil går inn mot midten igjen, prøver å dra med seg de andre. Han smiler. Jonathan drar litt ekstra, og ramler nesten. Når de skal riste på ene hånden rister Bente og Emil med begge, og smiler. Alle går inn mot midten en gang til, smiler og ler høyt. Et utbrudd midt i verset høres fra ett av barna: "Boogie woogie!". De tar andre hånda frem. Emil går da tvers over ringen, bort til Line og tar armene rundt halsen hennes. Han smiler til henne, og går så tilbake til plassen sin. Bente vifter henrykt med hendene, smiler og ler, og prøver å ta hånda hans. Nå avsluttes dansen.*

*(Video nr.4, avd. Knøttene)*

## **Drøfting**

Dette foregikk altså i minuttene etter episoden med "Fløy en liten blåfugl"! Så fort kan en vanskelig situasjon snus til en god opplevelse. Allerede når Lena foreslår "Boogie woogie" lyser Bentes blikk forventningsfullt: "Endelig! Nå blir det morsomt!". Problemene rundt organiseringen av ringen, og hvem som skulle holde i hvem var som blåst bort. Nå falt det hele bare automatisk på plass uten diskusjoner. Forventningene som har ligget i lufta har blitt innfridd: Nå kommer den morsomme leken. Når refrenget kommer stiger stemningen. Det er som om denne bevegelsen suger barna inn i sangen og fellesskapet; de drar hverandre inn mot midten, holder hardt i hendene, kropper kommer stadig nærmere hverandre, til slutt tett sammen. Handlingen og spenningen understrekes av "Ååååå...", før spenningen utløses av "Boogie woogie" og tilbaketrekking. Dette gjentar seg et par ganger før "så er vi der igjen". Kjennetegnene fra lekens vekselvirkning mellom spenning og utløsning (Buytendijk i Åm, 1989) trer fram. Det er ikke bare de lekende som leker med noe, men dette noe leker også med den lekende (Åm, 1989).

Barna sang ikke så mye under denne sangleken heller, men engasjementet og atmosfæren var helt annerledes. Latter og smil, blikkontakt og spontane gledesutbrudd ("Boogie woogie!") indikerer at denne scenen inneholder gruppeglede, slik jeg ser det. Disse utbruddene kommer i spredte bobler (jf. Sherman, 1975).

I flytsonen er man i spenningsfeltet mellom handlingsmuligheter (utfordringer), og handlingsdyktighet, eller ferdigheter (Csikszentmihalyi, 1991) Den forrige observasjonen viste en sanglek som antakeligvis var i overkant av hva barna kunne prestere, eller gjorde den ikke det? Hvis det er tilfelle medførte det at de følte seg inkompetente, og dermed heller ikke motiverte. I teorier om indre motivasjon og selvoppfatning understrekes den betydning følelsen av å være kompetent har for både selvoppfatning og indre motivasjon. Dette behovet for å føle seg kompetent og takle utfordringer som en står overfor, er medfødt. Modellen som Harter (1978) utviklet ut ifra Whites (1959) begrep kompetansemotivasjon la vekt på barnets persepsjon av dets egen kompetanse. Denne oppfatningen står ikke alltid i forhold til barnets virkelige kompetanse på området (Harter, 1982). I følge Whites antakelser har barnet altså et generelt, medfødt behov for å være kompetent i sine handlinger og sin atferd. Når barnet klarer utfordringer på ett område, vil dette styrke barnets kompetansefølelse, både på dette området, og generelt. Han hevder at følelse av kompetanse er et typisk trekk ved barns lek. Her kan barnets kompetansemotivasjon komme til uttrykk og utvikle seg. En indre tilfredsstillelse ved at barnet i leken føler at det lykkes med utfordringer det står ovenfor, vil ha en positiv innvirkning på barnets oppfatning av seg selv og sin egen dyktighet. Det vil altså øke barnets kompetansefølelse. Dette vil igjen styrke barnets indre motivasjon for tilsvarende atferd ved senere tilfeller, samt at barnets motivasjon på andre områder økes. Barnets selvoppfatning, som er en viktig del av dets personlighet, vil bli styrket. Når det føler seg kompetent, ved at det mestrer de utfordringene det står overfor i leken, blir altså selvaktelsen økt, noe som bidrar til en sunn personlighetsutvikling (White, 1959).

Det kan tolkes i den retning at Emil følte at han ikke mestret sangleken "Fløy en liten blåfugl", og var derfor heller ikke motivert for å delta i den. I slike leker kreves det at barna skal være "til stede" i aktiviteten, i virkeligheten, og imitere de voksnes handlinger. Det blir en motsetning i forhold til det Levy (1979) mener er med og preger lek, nemlig en suspensjon av virkeligheten. Barna setter virkeligheten til side. Når barna leker "later de som om". Denne leken er lite risikofylt. De kan prøve ut utfordringer de ikke hadde turt å gjøre hvis det var "på ramme alvor". Når en spiller en rolle, er det ikke så farlig å feile, en er liksom en annen, og det er denne "andre" som dummer seg ut. I sanglekene som de voksne leder, blir barna opptatt av å gjøre de riktige bevegelsene, og de voksne gir signaler om at det ikke er ønsket med andre utspill. Dermed blir disse aktivitetene mer risikofylte. Fallhøyden er større. En kan bli avslørt som en som ikke mestrer det som kreves av en. Sammenligner en for eksempel med danseaktivitetene som barna selv har styring over, kan en si at barna her selv bestemmer etter hvert hva som er akseptabelt og ikke. Grensene er gjerne vagere enn i de voksenledede aktivitetene.

Kanskje var det ikke vanskelighetsgraden i ”lille blåfugl” som tok motet fra barna, men derimot deres utrygghet og opplevelse av ikke å mestre denne situasjonen? Kanskje ble det også i overkant å skulle danse parvis i sentrum av alles oppmerksomhet? Under ”Boogie Woogie- dansen” tyder Emils hjertelige klem til Bente på at det i alle fall ikke var motvilje mot henne som gjorde at han ikke hadde lyst til å danse.

Personalets retrett og valg av ny dans viste anerkjennelse av barnas motvilje mot ”lille blåfugl” og av deres ønsker om å danse noe annet. Her ser vi barns medvirkning i praksis, slik Rammeplanens (2006) målsetning er. Barns signaler, både kroppslige og verbale, skal tas på alvor. På denne måten kan de oppleve at de kan utøve selvbestemmelse og formidle egne intensjoner. Barnas motvilje mot sangleken ovenfor vist spesielt godt i deres kroppsspråk.

### **Intersubjektivitet**

Som vi så i teorikapitlet kan subjektivitet karakteriseres ved at barnet er i stand til å vise for omverdenen at det har en bevissthet og intensjonalitet. Den andre ferdigheten barnet må inneha for å kunne kommunisere er intersubjektivitet. Dette innebærer at barnet er i stand til å tilpasse denne subjektive kontrollen til andres subjektivitet. Fenomenene imitasjon og intersubjektivitet ser ut til å ha et slektskap, begge er et uttrykk for barns sosiale handlinger, slik jeg tolker det.

I observasjonen nedenfor mener jeg den nære forbindelsen mellom imitasjon og intersubjektivitet kommer til syne.

*Flere barn danser og synger til tonene fra Halvdan Sivertsen “Gi meg musikk!”; Mikael i danseskjørt, og Emil, som snurrer rundt ved siden av, med et smil rundt munnen. Kristin ler, og tar hendene høyt over hodet. Hanne gjør det samme. De klemmer armene rundt halsen på hverandre. Kristin er den første som slipper, og “faller” ned på en madrass ved siden av. Hun reiser seg igjen, og tar hendene til Hanne, som nå “faller” ned på madrassen, med hendene til Kristin i sine. De fortsetter å danse, for så å falle ned på madrassen. De skifter på; den ene faller, så faller den andre.*

*(Video nr. 2, avd. Knøttene)*

### **Drøfting**

Samspillet mellom Kristin og Hanne bærer preg av en gjensidighet. De tar ledelsen vekselvis. De skifter på å ha den ledende rollen. De veksler mellom å være modell og imitator, og er partnere slik mor og barn er det i den første levetiden til spedbarnet. Begreper som mottaker og sender kan også dekke det vi ser her. De veksler i denne rollen som mottaker og sender, det er en gjensidighet i denne kontakten mellom disse to jentene. I tillegg til å fremheve gjensidig regulering og dialogperspektivet som sentrale i denne kontakten kan man benytte rytmiske og musikalske uttrykk for å beskrive det som skjer. Uttrykk som dans, rytme, gjentakelse, variasjon eller tema er kjente fra musikkens verden (Trevvarthen, 1979), og kan også være dekkende i dette perspektivet. Her gjenkjenner vi



intersubjektivitet, altså en samhandling mellom to mennesker. Kontakten preges av en oppmerksomhet fra begge parter, og inneholder smil, latter og kroppskontakt. I tillegg faller de flere ganger ned på madrassen, noe de gjør hver sin gang. Det ser ut til å ligge en automatikk i disse handlingene; Hanne og Kristin avtaler ikke underveis hvilken regi de skal ha på handlingene, slik man kan se barn ofte gjør i rolleleken. Rolleleken preges av at barna kan kommunisere på et metakommunikativt plan, eller et regiplan. Kristin og Hannes samhandling foregår ansikt til ansikt, med en innforståthet partene mellom (Trevvarthen, 1979). Kommunikasjonen preges av en gjensidig utveksling av lyder og bevegelser. Gjennom turskifte setter de involverte subjekter sitt preg på dialogen, de er begge med på å styre den videre utvikling i handlingsforløpet.

Dansesekvensene jeg refererer til har dette til felles med den symbolske leken. Når Kristine og Hanne strekker hendene over hodet, snurrer rundt og synger “ææææ” er det fordi de ser at Emil gjør det samme. Her kan man si at det er både handling og “tale” som gjentas. Mye av leken og den musiske utfoldelsen jeg observerte blant barna var preget av imitasjon av hverandre, og også imitasjon av voksne. I mange tilfeller utviklet denne imitasjonen seg til en gjensidig dialog; ett barn startet med en aktivitet, et annet imiterte denne handlingen. Så kunne det andre barnet gå over til en annen aktivitet, som det første så kunne gjenta. Dette gjenspeiler det Trevvarthen (1979) mener karakteriserer den første dialogen mellom barnet og omsorgspersonen. Eckerman fant at det hun kaller gjensidig imitasjon hadde størst frekvens i barnas lek som var tuftet på imitative handlinger. Begge barna alternerte i å utføre den samme leken. ”Følg- lederen- leker” var den imitasjonen som oppstod nest hyppigst; ett barn utførte nye lekehandling, og de andre fulgte opp i tur og orden (Eckerman, 1993).

### **Initiativ til kontakt**

Barna i de barnegruppene jeg observerte viste stadig at de ønsket kontakt med andre barn. Ved flere anledninger ble det stilt spørsmål som “Ska` vi dains`?”, eller “Dainse la`me dåkk!”. Dette var direkte invitasjoner som tydelig viste at barna ønsket kontakt. De kunne også ta andre barn i hendene, gjerne med et smil. Dette er også en nokså innlysende invitasjon. Andre ganger var kontaktforsøkene mer skjulte og indirekte; smil, latter eller hyling og hvining fungerte som “lokkemidler” for å friste de andre til å kaste seg ut i aktiviteten. Felles for alle er at de viste meg barns evne og motivasjon til å ta kontakt med omverdenen, som Trevvarthen (1979) i sin tid introduserte som et oppsiktsvekkende fenomen hos sped- og småbarn. Som en helt naturlig handling strakte barna ut en hånd, eller overbrakte en verbal invitt, som i neste omgang enten ble tatt imot, eller noen ganger avvist. Følgende episode utspinner seg en formiddag i den tiden barna har såkalt frilek. Jeg har satt på en kassett med ulike typer musikk.

*Tove (3,2), Jørgen (2,5) og Siri (2,2) danser rundt på gulvet, etter musikk av Ole Edvard Antonsen. Tove og Jørgen danser sammen, de holder hverandre i hendene. Siri smiler for seg selv mens hun snurrer rundt. Tove ser på henne, snurrer videre, men slipper nå den ene*

*hånden til Jørgen, som hun har holdt i. Jørgen strekker hånden ut igjen mot Tove, som tar imot den. Samtidig slipper hun den andre hånden, og strekker ut denne mot Siri, og sier "Danse sammen med oss!" Jørgen gjentar "Danse med oss!", og strekker ene hånden mot Siri, han også. Siri står og venter, beveger litt på hånden, vrir seg så unna, og snur seg og går bort til vinduet. Tove ser på Jørgen og ler, og tar tak i hånden hans. De hopper og ler mens de ser hverandre inn i øynene. De vifter med armene mens de holder i hverandre. Siri står og ser på de, smiler, går mot de, snur, går videre mens hun danser og snurrer rundt. En voksen kommer med Ingrid, som til nå har sittet på en stol. Jørgen ser henne, slipper hånden til Tove, og strekker den straks mot Ingrid (som ikke ser hånden fordi Tove har kommet imellom de, hun så noe utenfor vinduet). Tove og Jørgen fortsetter å danse sammen, Siri smiler og ser på dem mens hun snurrer rundt. Ingrid danser med den voksne.*

*(Video nr. 4, avd. Mauren)*

### **Drøfting**

Dansen fortsetter med latter, smil og imitasjon. Siri holder seg i nærheten av de andre, det kan se ut som om hun har lyst til å delta; fellesskapet og gleden hos Tove og Jørgen virker nok forlokkende på henne. Kanskje tør hun ikke helt å kaste seg ut i dette. Jørgen og Tove ville gjerne få med seg Siri også; de hadde det morsomt og hadde lyst til å dele denne gleden med henne. Hun så et øyeblikk ut til å ville delta, lyst til å strekke ut hånden, og bokstavelig ta imot invitasjonen fra de andre. Siri kan være en bestemt jente, og det kan også tolkes som en måte å markere seg på når hun avviser de andre. I denne alderen, hvor det er viktig å vise selvstendighet, er man ikke alltid mottakelig for vennlig "hjelpsomhet" eller ei heller et hyggelig forsøk på å få en deltaker i leken. Småbarnsrelasjonene kan være "skjøre" (Løkken, 1996).

Et av lekens kjennetegn er som vi har sett at den er indremotivert (Levy, 1979). Driften til å involveres i leken må komme innenfra, den oppstår ikke av ytre krav og forventninger om å delta. Slik det kan forstås i Siris tilfelle, har hun nok med sitt eget selskap, hun trives i det, og er ikke klar for å gå inn i samhandling med Jørgen og Tove. At hennes lek gir en belønning for henne kommer til syne i hennes smil og ansikt som stråler. Når hun ikke ville delta, fortsatte de likevel sitt intense samspill. Kanskje var det dette samspillet som virket både tiltrekkende og skremmende på Siri. En slik intens samhörighet mellom to barn kan virke ekskluderende på de andre barna. Det kan se ut som om det ikke blir plass til flere, og det er det kanskje heller ikke? Det er vel ikke så lett å opprettholde intensiteten og blikkontakten mellom 3 stykker eller flere, som det er med to? Voksne danser også som oftest parvis, og det ville ikke bli den samme intensiteten hvis det kom en tredje part inn i bildet mens de to så hverandre inn i øynene.

Kristin (3,2) og Hanne (2,1) danser i en slik parrelasjon, tett sammen mens de smiler til hverandre. Bente (2,1), som er glad i sang og dans, vil gjerne delta i denne aktiviteten:

*Bente går bort til Hanne og Kristin, og rekker hendene mot deres. Hun rister hendene opp og ned, mens hun sier flere ganger: "Danse `la me` dåkk!" Danse `la me` dåkk!" De to jentene fortsetter og snurre rundt, uten å se på Bente. De smiler og ler til hverandre. Bente går etter de, fortsetter å spørre, og bøyer seg mot dem. De fortsetter og danse, og de ler høyere. Bente følger etter, rister med hendene mot dem, roper "Danse `la me` dåkk!" til de, før hun snur ryggen til de. De tar armene rundt halsen på hverandre. De snurrer rundt mens de klemmer hverandre og ler. De ramler over ende. Kristin ler, Hanne ler også. De ser bort på de voksne. De tar tak rundt halsen på hverandre igjen, ler og danser videre. Bente går nå rundt for seg selv, snurrer rundt, tramper med føttene i gulvet.*

*(Video nr. 2, avd. Knøttene)*

### **Drøfting**

Bente prøvde her flere ganger å få kontakt med de dansende. Hun bøyd seg fram mot dem, som for å be med hele seg om å få være med. Men de viet henne ingen oppmerksomhet.

Det var tydeligvis ikke plass til Bente i fellesskapet. Hanne og Kristin var helt opptatte av hverandre. En kan kanskje si at de suspenderte virkeligheten, de var i sin egen verden (jf Levy, 1978). Samtidig så vi at de kastet et blikk bort på de voksne, som for å se hvordan de reagerte når de falt på gulvet. Dette kan være tilfeldig, men det kan også vise at de var bevisste på omgivelsene. De ville kanskje ekskludere Bente, og var sammen om å verne om sitt fellesskap. Disse to jentene er gode venninner, og det blir da ikke alltid plass for Bente, som gjerne vil være med. Kristin er eldst på avdelinga og er en attraktiv lekekamerat. Dermed kan hun i større grad enn Bente legge premisser for leken. Senere observerte jeg imidlertid at Bente forlot de andre, slik at de stod frustrerte igjen, og ønsket henne med. Det tyder på at det også er hver sin gang å styre leken, og at barna er bevisste på at de er i stand til å legge premisser for denne. De kan velge om de vil være ekskluderende eller inkluderende overfor de andre barna. Noen av barna kunne i større grad enn andre være det ledende subjektet i denne dialogen, og man kunne få inntrykk av at de andre var objekter som lot seg styre. Imidlertid er ikke levende vesener forutsigbare slik som objekter er, reaksjonene kan ikke predikeres og kontrolleres (Trevvarthen, 1979). Handlingen kan dermed ta uventet kurs, noe som kan styre deltakerne inn i nye handlinger.

### **4. 2. 2 Det glade barnet**

Glede og humor er viktige kjennetegn på barns liv og virke i barnehagen. Kildene til slike positive opplevelser kan være mange, og de minste barnas uttrykk for glede kommer til til syne på ulike måter. Noen er tydelige å oppdage, som latter og jubel, mens andre er mindre intensive og kanskje tvetydige i sin form.

## **Virkelig glede**

Den virkelige, eller ekte gleden er forankret i virkeligheten, i våre handlinger og i våre relasjoner til menneskene rundt oss (Søbstad, 2006). Dens forankring i ”her -og – nå ” blir gjerne fremhevet som typisk for små barn, som har evnen til å være til stede i øyeblikket og nyte gleden.

Her får vi være deltakere i en samlingsstund som en voksen har tatt initiativ til. Ofte sitter de da på stoler i en ring, men denne gangen samles de i en ring på gulvet.

*Åtte barn og tre voksne sitte sammen. De synger ”Loppesangen”: ”Vet du hva som hendte meg i går? Jo, tre små løpper satt seg i mitt hår..” Sangen gjøres om, slik at den involverer barna, de som blir sunget om skal danse. Sangen fortsetter: ” Og den ene det var Hanne, den andre ho Kristin, og den tredje han Emil, som du ser”. Mens det synges, reiser de tre seg opp, rekker hendene mot hverandre. Emil smiler, sier ”danse!” og trekker Hanne med seg. De begynner å gå rundt i ring. Jentene er helt alvorlige, mens Emil smiler fortsatt. Når refrenget starter (”Jippi ai-ai, jippi, jippi ai...” ) klapper de voksne taktfast, og noen av ungene henger seg på rytmen. Kristin og Hanne smiler nå, og Emil ler høyt. Han ser på jentene, som ikke ser på ham, men fortsetter å smile. Etter et par runder til ler også Kristin, hun løfter hodet litt bakover og ler høyt. De går fortere nå, går med vidåpne munn. Til slutt faller de over ende når refrenget er ferdig.*

*(Video nr. 10, avd. Knøttene)*

## **Drøfting**

De tre barna ble satt i gang på initiativ fra voksne, men etter å ha fått et tegn om at de skulle danse tok de over styringa selv. De voksne holder seg i bakgrunnen, dette er noe barna klarer å ordne opp i selv. Spesielt Emil tar ansvar i denne situasjonen, først ved å smile og si ”danse!”, så ved å trekke litt ekstra i Hanne, som for å markere at ”nå er vi i gang!”. Emils smil og ivrige kroppsspråk tilsier at han er motivert for dette. I starten kan det se ut som han er den som tar regien, og ansvar for framdriften. Etter bare et par runder synes jeg å se den selvforglemmelse som gjerne preger barns lek. Buytendijk omtaler denne som en patisk holdning, og nevner som eksempler på denne tilbøyeligheten til å la seg avlede og tilbøyeligheten til suggesjon (Åm, 1989). Kristin og Hanne er de første rundene reserverte og konsentrerte om å gå rundt. Når refrenget starter, og tilskuerne klapper, er det som om ”taket slipper” hos Kristin, hun slipper løs latter, gir seg over og lar gleden boble. De går nå fortere, lar seg dra inn i suggesjonen, de både drar og blir dratt selv. Munnene er åpne nå, og latter og smil ser og høres, både blant aktørene og publikum. Hanne er den som ved første gjennomgang av videoen viser i minst grad at hun har glede av dansen. Ved nærmere øyesyn ser jeg at hun er den ivrigste til å dra de andre med seg, og hun stikker tunga ut av munnen, og har et intenst blikk. Kanskje var dette likevel en god opplevelse for henne? Tilfredshet er kanskje det ordet som dekker best det jeg ser i hennes ansikt. Gleden, og gruppegleden, kan ha mange uttrykk, slik jeg tolker det.

På slutten av verset ramler de over ende, Emil først, og så de andre. De kommer til jorda med et brak! Ikke bare i bokstavelig betydning, men dette er en markering av at leken er slutt, de er tilbake i virkeligheten. Noen sekunders dans, sang, latter og klapping brakte de bort fra den, de var oppslukt i aktiviteten (jf. Levy, 1978). Etter at spenningen er utløst, de er tilbake til den verden de andre var i, er det ikke lett å innfinne seg med at denne rusen ikke kunne gjentas: De ønsket å danse én gang til, men nå var det noen andres tur.

I følge Izard gir gleden en følelse av å være elsket og tilfredshet. Denne tilfredsheten innebærer både den man føler i forhold til seg selv, i forhold til andre, og med omverdenen. Kristin, Hanne og Emil gir alle uttrykk for dette gjennom smil, latter, kropper som ivrer etter bevegelse. Dette er en situasjon de føler seg trygge i og mestrer, noe hele deres vesen tilkjenner. Her så vi voksne som oppmuntret og anerkjente barnas gledesuttrykk og kroppslige utfoldelse. Ved å smile og klappe har de voksne gitt barna respons på deres handlinger. I tillegg til den indre motivasjonen som barna ser ut til å være drevet av, vil jeg tro denne ytre anerkjennelsen gir en ekstra drivkraft til bevegelsen. En slik anerkjennelse gir også signaler til barna om at de anses som kompetente, barna høster erfaringer om sin egen kompetanse. Dette vil videre få betydning for deres selvfølelse.

Har teksten i ”Loppesangen” noe til felles med ”Boogie woogie”? Er det noe her som gir impulser til leken? Hvis en impuls defineres som ”noe” man må fortelle om på en eller annen måte (Paulsen, 1994), blir dette ”noe” i vårt tilfelle elementer fra teksten eller melodien i sangene. Refrenget i ”Boogie woogie” ble innledet med ”Ååååå...!”, som jeg tror har en kraft til å dra med seg barna videre i leken. I loppesangen kan ”Jippi, jai-ai...” fungere på samme måte. Ordet ”jippi” kjenner vi igjen fra barns spontane reaksjon på for eksempel voksnes utsagn om noe de skal få være med på, og som de har lyst til eller gleder seg over. Dette kan gjerne være noe de skal få fram i tid, som de gleder seg til. I det tilfellet er gleden magisk (Schachtel, 1959). Den magiske gleden anses som noe som gir falske forventninger og skuffelse over dens kortvarighet. Slik behøver det ikke å være. Å forvente en glede er også en glede. I sangen her kan ”jippi” ses på som et symbol på det motsatte, et uttrykk for den gleden de opplever i øyeblikket. Når dette suppleres med klapping i et rytmisk driv gir dette et ekstra tilskudd til rusen.

Det trenger ikke være latter blant barna for at det skal være gruppeglede, men ofte er latteren en komponent. Ifølge Shermans (1975) undersøkelse var gruppeglede i hovedsak en vokal atferd som bestod av gledesfull latter eller skriking, ofte i sammenheng med fysisk aktivitet. Atferden hadde en smitteeffekt på de andre i gruppa. Som regel var utbruddene ganske korte og varte fra 4 til 9 sekunder. Dette samsvarer med funnene jeg gjorde. Sherman sier at selv om gruppegleden til tider representerte en trussel mot de voksnes planlagte opplegg var de i hovedsak en gledesfylt og kanskje ønskelig type gruppeatferd. I syv av ti tilfeller forstyrret ikke utbruddene aktiviteten, men heller hadde en verdi for samlingene.

Som Løkkens (1989) undersøkelser viser har jeg også registrert at gruppegledeuttrykkene helst kom i forbindelse med fysisk aktivitet i ulik fasong. De kom også før den voksne tok ledelsen, når det var opphold i den voksnes ledelse, ved spenningsutløsning, som for eksempel i sangleken Bjørnen sover (Løkken, 1991).

### Gruppeglede

I definisjonen av gruppeglede forutsetter Løkken (1989) at halvparten av gruppa eller flere måtte delta i gruppegledeuttrykket samtidig. Jeg støtter meg til Stensaasen og Sletta (1996) sin definisjon av gruppe, som innebærer at to eller flere deltar i samhandlingen.

Hos barn i alderen 1-3 år er det ikke hovedsakelig de verbale utsagnene som indikerer at barna synes de har det artig. Dette var utgangspunktet for å finne noen atferdsindikatorer som kunne hjelpe meg å finne det jeg var ute etter. Etter å ha foretatt prøveobservasjoner startet prosessen med kategorisering, og noen kjennetegn skilte seg da ut. Disse bestod av latter, smil, blikkontakt, fysisk berøring, ansiktsuttrykk, hyl og hvin, kroppsspråk og bevegelse/motorisk aktivitet. La oss se på noen av de uttrykkene barna hadde på repertoaret:

Latter og smil kom gjerne som spontane uttrykk (ubevisste), som resultat av noe de opplevde som morsomt. Det kunne også se ut som om barna brukte dette bevisst for å få med seg de andre barna på leken. I følgende observasjon setter en voksen på kassett med ”Petter og ulven” av Prokovjev, et spennende eventyr med stor dramatikk som understrekes av en bevisst bruk av musikkinstrumenter. Fløytene illustrerer fuglen, oboen anda, katten er en klarinetts listige toner, en dyp, litt treg fagott forestiller den gamle bestefaren (til stor latter blant ungene!), mens ulven får både horn og tromboner som følge. På toppen av det hele kommer jegerne i en virvel av paukeslag. I dette eventyret er det ikke barna som skaper musikken eller handlingen, men de er med og understreker denne i sin lek.

*Eventyret om Peter og ulven starter: “Nå skal jeg fortelle deg om Peter og ulven.” Siri titter opp mot kassetten. Musikken starte. Nina, som sitter i sofaen med Tove og Jørgen, smiler. Hun ser på Tove og utbryter “Ja!” og ler. Tove kryper ned fra sofaen, går ut på gulvet, snurrer rundt, klapper i hendene og hviner. Siri gjør det samme. Når fortelleren sier “en sulten ulv, og musikken blir sterkere og “skumlere” hylar og hviner de høyt og de hopper og tramper med føttene. Tove setter seg i sofaen igjen sammen med Nina, og Jørgen som sitter der fra før. Siri fortsetter å snurre, samtidig som hun ler. ” (Video nr.1, avd. Mauren)*

### Drøfting

Når Nina utbryter ”ja!” er dette et startsignal; et spontant, positivt utbrudd som innbyr til handling. I tillegg følger hun opp med en latter, den kan tolkes både som et gledesutbrudd over at musikken starter, og som en invitasjon til Tove om å være med på dansegulvet. Latter kan fungere som en slik invitasjon til å delta i fellesskapet. Her ser vi den uklare grensen mellom humoristisk og sosial latter

(Søbstad, 2006). Tove svarer i dette tilfellet med å le og så ta seg en runde på ”dansegulvet”. Latteren ser ut til å starte som en sosial latter, som et svar på Ninas initiativ, og så ende opp med å bli et uttrykk for det morsomme hun opplever.

Når Nina ler virker det mest som en ekte, spontan latter som kommer automatisk når musikken starter, som et uttrykk for begeistring over det hun hører. Siris latter, derimot, kan høres ut som et forsøk på å lokke med de andre barna videre i dansen. Hun ble igjen alene på dansegulvet. Den glade, klukkende latteren hennes kan være ekte, men den kan også tolkes som en måte å prøve å påvirke de andre barna på. Etter at hun har snurret rundt, går hun bort til Nina, og legger hendene på føttene hennes. Hun har imidlertid ikke stor nok påvirkningskraft på henne, hun er mest opptatt av å delta i samspillet med Tove og Jørgen. Hadde invitasjonen kommet fra en av disse to kunne kanskje de klart å få henne med ut på gulvet. Det kan også være at Nina er mest opptatt av å lytte på kassetten, slik at kontaktforsøkene fra Siri bare virker forstyrrende eller uinteressante. I neste øyeblikk utbryter nemlig Tove ”det e katten!” når hun hører klarinetten spiller. Siri gjentar: ”Det e katte’!” Da vet Nina hva som skjer i handlingen; ”Ættepå vil vi få ulven, ja!” Handlingen er spennende her.

Kassetten med eventyret med ”Peter og ulven” engasjerte barna, og var mye brukt i den perioden jeg var til stede i barnehagen. Musikken, som fulgte handlingen tett, og bygde opp under spenningen i fortellingen, vakte begeistring og henrykkelse blant barna. De forsterket denne spenningen med både verbale og fysiske uttrykk. De verbale kunne bestå av utsagn som ”Ja!”, ”No kjem ulven!”, Uæææ!”, og ble gjerne fulgt opp med kroppslige reaksjoner. Disse kunne komme til syne i dans, hopping, tramping og vifting med hender. Da fortelleren sa ”Og jegere som jaktet i skogen!” nådde musikken et spenningspunkt. Barna fulgte opp dette med tramping og utrop (som druknet i musikken). Shermans (1975) ”intense physical acts” kan gjenkjennes her.

I mange av videoobservasjonene syntes det å være et gjentakende fenomen at barna smilte når de hørte musikk. Når musikkens og barnas bevegelser var rolige smilte de, enten for seg selv, eller til hverandre. Med økende bevegelser kom latteren. Hopping og snurring, gjerne slik at barna ble svimle og falt overende, fikk fram latterutbrudd. Dette smittet lett over på de andre. I sitt fokus på munterhet blant 1-3-åringer fant Sandvik (2000) også at smil kunne være en forløper til latteren, selv om dette ikke alltid var tilfelle.

Blikkontakt understreket også handlingen i ”Peter og ulven”, og var viktig for fellesskapet de følte i denne situasjonen. Denne formen for kontakt så ut til å være svært betydningsfull for de som danset sammen, to eller flere. De som danset alene så imidlertid ut til å være i sin egen verden, uanfektet av omgivelsene. Dette er noe personalet også har observert. I et svarskjema hadde en av assistentene krysset av på ”svært lite” når det gjaldt kontakt med de andre hos de som danset for seg selv, mens det var ”svært mye” blikkontakt mellom de som danset sammen.

Blikkets betydning for samspill spores helt tilbake til fødselen, slik vi har sett. Dette dreier seg om mellompersonlige prosesser, noe som preger oss gjennom hele livet. Dypereliggende lag med ferdigheter for samspill både i nonverbal og kroppslig forstand benyttes i ulike sosiale sammenhenger

fra spedbarnsalderen til alderdommen (Bråten, 2004).

### **Hyl og hvin**

Det så ut som bevegelse og klapping hadde nær tilknytning til hyling og hvining. Av mange kroppslige uttrykk registrerte Sandvik (2000) at hendene kunne være redskaper for å uttrykke munterhet. Dette gjaldt særlig når de satt ved bordet, og innbefattet både klapping og klasking av hendene i bordflaten. Kroppsbevegelser knyttet til bruk av stemme ga meg tilsvarende indikasjoner på at barna opplevde glede. ”..Joyful screaming, laughing, and intense physical acts...” (Sherman, 1975:53) er kjennetegn på gruppeglede, slik vi så det i observasjonen ovenfor. Musikken og fortellingen følger hverandre tett, og barna svarer momentant på det som skjer i handlingen. De understreker det nifse med hyl og hvin. ”Uæææ!” var et verbalt utsagn som gjentok seg. Alt i en tone som jeg tolker som et uttrykk for skrekkblandet fryd. Det kan virke som om barna bobler over av disse følelsene, og at de får utløp for de gjennom kroppslig bevegelse forsterket med lyder. På denne måten understreker de også følelsen av spenning.

I denne sekvensen følger barnas utfoldelse musikken og handlingen. Leken ”kommer og går”. En kan sammenligne den med bølger, men ikke helt, for bølgene kommer med jevne mellomrom. Barnas aktivitet, derimot, er tett knyttet til handlingens og musikkens dramatikk. I noen minutter kan det være rolig, barna sitter i sofaen og lytter, eller de sitter i fanget til en voksen. Så øker styrken (og dermed dramatikken) i musikken, og barnas aktivitet øker også i styrke. Hvis en låner uttrykk fra musikken, kan crescendo og decrescendo være illustrerende i denne sammenheng.

Hva skjedde egentlig i løpet av crescendoen? Musikken økte i styrke, fortelleren intensiverte stemmebruken, enten med raskere lesing eller trykk på hvert ord (”og en sulten ulv!”). Ungene sperret opp øynene, munnen var vidåpen, de så på hverandre med et blick som de holdt fast. Hyling, tramping, løping og roping (”Hjelp!”) understreket dramaet som pågikk da ulven kom. Tone slo opp og ut med hendene og holdt de foran ansiktet, som for å understreke spenningen. Slik ble intensiteten holdt til musikken roet seg. Dette kan eksemplifisere et av kjennetegnene på lek slik Buytendijk ser det: det er en vekselvirkning mellom spenning og utløsning (Åm, 1989). Følelsene leves ut i denne spenningsakten. Hvordan leken utvikler seg videre er uvisst, det hører til dens uberegnelighet. Leken beveger seg hit og dit, i dette tilfellet følger den musikkens og fortellingens bevegelser.

### **4. 2. 3 Det syngende barnet**

Det syngende barnet er et uttrykk for barnas egen kultur. Det vil si at barna selv skaper de kulturelle uttrykkene. I denne sammenheng omfatter det spontane ytringer, som jeg observerte mange av i løpet av observasjonsperioden. Med utgangspunkt i Bjørkvold og Sundins kategorisering av barns sang, registrerte jeg at noen former var mer utbredt enn andre. Det er disse funnene som blir presenterte her.



## Spontansang

Denne formen er overordnet; alle de sanglige ytringene jeg registrerte under hovedkategorien ”Selvstyrt aktivitet” kan karakteriseres som spontane. Et tilbakeblikk på definisjonen av spontansang illustrerer dette: all sang som barn har sunget uoppfordret av voksne blir oppfattet som spontan sang (Bjørkvold, 1985).

Denne observasjonen viser en liten sekvens hvor Bente (2,2) er ute og leker:

*Bente kommer gående. Hun begynner å synge, og smiler samtidig. Hun går i takt med sangen. Jonathan kommer gående etter Bente, og starter og synge han også.*

*(Loggbok, avd. Knøttene)*

Spontansangen inngår som en naturlig del av handlingen. Den understreker at Bente er i godt humør, hun trives i leken. Rytmen i sangen forsterkes av rytmen i hennes bevegelser, og sangen fungerer som et akkompagnement. Sangen bidrar til å gi leken rytme. Barnas lek er utenkelig uten spontansangen. ”Snart er sangen lekens boblende sentrum og hovedmotiv, snart er sangen en glimtende sølvtråd dypere inne i lekens renning” (Bjørkvold, 1989:95). Slik jeg ser det her er sangen denne sølvtråden, som lager en ekstra glans over bevegelsene til Bente. Denne glansen inviterer Jonathan til å ”hekte seg på”.

Situasjonen er i og for seg ikke sosial; Bente og Jonathan leker ikke sammen. Sangen virker imidlertid som en invitasjon til sosialt samvær, slik sang ofte gjør. I utgangspunktet er nok ikke denne sangen fra Bentes side men som noen invitasjon. Hun synger ikke for å kommunisere, eller for å involvere noen andre i handlingen. Likevel ser vi at hennes sang får denne funksjonen; den fungerer som en opptakt til et samspill mellom henne og Jonathan. Denne kontaktskapende funksjonen har sitt utspring i den første musiske dialogen mellom spedbarnet og moren. Allerede da lærte barnet hvilket enormt potensial sangstemmen har med tanke på å skape kontakt (Bjørkvold, 1989). I denne sekvensen hadde sangen en ubevisst virkning, Bente og Jonathan bokstavelig ”fant tonen sammen”. I andre sammenhenger kunne sangen ha en mer tilsiktet funksjon; barna brukte spontansangen som en invitasjon til å delta i lek, for eksempel når Hanne (2,2) dekker på kopper og fat i dukkekroken mens hun synger: ”No bli det ma- at, no bli det ma- at!”. Vi kommer nærmere inn på formelsangen senere.

## Ferdigsang

Utkledningstøy har en naturlig plass i barnehagens ”utstyrsavdeling”, og kan gi stor inspirasjon til lekne mennesker, både barn og voksne. Ved å ta på seg slike klær signaliserer en at ”dette er på lek”, og så kan mye skje. Med kostymer kan man tre ut av virkeligheten og inn i lekeverdenen, og tør kanskje å utfolde seg i et bredere spekter. Her kommer en gjeng med fine damer trippende:

*Kristin, Mikael, Jonathan og Emil har kledd seg ut med kjoler, hatter og sko. De går rundt på avdelinga. De går så inn på klosserommet, hvor Line og Lisa (voksen) sitter. Lisa synger for barna når de kommer inn: "Min hatt den har tre kanter...." Etterpå fortsetter hun: "Blomster små, gule, blå, titter opp av uren nå..." Bente, som sitter ved siden av meg og legger puslespill, fortsetter sangen: "...vinker til Bente lill, for hun er så snill!" Så klatrer hun ned av stolen og går inn på rommet til de andre. Lisa synger nå "En og to og tre indianere..." "Neeei, ikke den!" utbryter Bente. "Hvilken sang vil du synge, da?" spør Lisa. "Bæ, bæ, lille lam! Med folkevogna!" De synger alle: "Bæ, bæ, lille lam, kjørte folkevogn. Folkevogna kræsja, lille lammet bæsj! Bæ, bæ, lille lam, kjørte folkevogn."*

*(Loggbok, avd. Knøttene)*

### **Drøfting**

Sanger som har morsom tekst, og gjerne med tabuord som innhold appellerer til barna, noe eksemplet over viser. Bente har et utrolig stort repertoar av ferdigsanger som hun kan utenat. Likevel foreslår hun denne sangen ofte. Hun foretrekker ikke den velkjente, gode gamle utgaven av "Bæ, bæ, lille lam", men denne varianten. Den er populær også blant de andre barna. Melodien er en som alle kan, både voksne og barn. Det morsomme er nok likevel overraskelsen i teksten, hvor det lille lammet både kan å kjøre bil, og attpåtil bæsjer i bilen! Bruk av tabuord får fram latteren i barnegruppa. I det hele tatt er lek med ord noe som får latteren på gli. Kombinert med sang blir det morsomme forsterket enda mer. Det er det irrasjonelle brudd med normer som gir spenningen i disse sangene (Bjørkvold, 1989).

Grenser utfordres og sprenges. Barna viste seg utrolig glade i sanger som hadde "tøysetekster", med nonsensord, enten ferdiglagede sådanne, eller selvlagede i øyeblikket. Både barna og de voksne kunne lage slike sanger. At de voksne deltok i dem, var kanskje ekstra spennende, også voksne kan bryte regler og prøve ut grenser.

Dette eksemplet viser også en voksen som grep fatt i barnas lek. Barna stimet rundt i flott utkledningstøy. Sangen var en artig måte å kommentere deres utseende på, slik Lisa gjorde. Hun viste måtehold her, og tok Bentes protester på alvor når hun ikke ville bli sunget om. Hun lot også Bente få fortsette sangen midt i en strofe: "vinker til Bente lill, for hun er så snill". Bente var i utgangspunktet ikke med i denne leken, men hun "inviterte" nærmest seg selv til å delta ved å "synge seg inn i" handlingen. Denne invitasjonen fra seg selv gjorde at hun ble med videre i barnas lek. At den voksne lot Bente få fortsette sangen uten innblanding var sannsynligvis det som skulle til for å få henne med i leken. Og at hun fikk gjennomslag for sitt ønske om å synge "Bæ, bæ..." gjorde at hele gruppa deltok i sangen. Dermed har Bente fått mulighet til å gi innflytelse på sin hverdag i barnehagen<sup>9</sup>.

Eksemplet ovenfor gir uttrykk for spontansang, og den kontaktskapende funksjonen denne har. Denne har sitt utspring i den musiske primærdialogen vi ser mellom mor og barn. Helt i livets

---

<sup>9</sup> Jf. Rammeplanens vektlegging av *barns medvirkning* (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2006).

begynnelse lærte spedbarnet om den enorme mulighet stemmen gir til å knytte bånd. ”Det var intet mindre enn der selve utviklingen av kontakt og sosialt liv startet” (Bjørkvold, 1989:94).

At språket ikke alltid er enkelt viser denne observasjonen. Tove (3,2) utviste stor selvironi da hun en dag ved matbordet begynte å synge D.D.E.'s velkjente sang “Det går likar` no...!”

*Vi sitter ved matbordet, og er ferdige med formiddagsmaten. Noen barn og voksne har begynt å gå på badet. Tove begynner å synge: “Å- å- å, det går likar` no, XL1 og Rett i koppen, bike likk i morra!” “Det sang æ før, når æ va lita! (Tove er 3,2 nå!) Så synger hun strofen en gang til, slik den skal være: “Å- å- å, det går likar` no, XL1 og Rett i koppen, vi lik` itj` å bli narra!” Hun ler av seg selv fordi hun sang teksten feil “da hun var lita”. Vi andre ler også av henne.*

*(Loggbok, avd. Mauren)*

### **Drøfting**

Det ble en lett og god stemning da Tove begynte å synge. Det var morsomt at hun selv reflekterte over sin egen utvikling; hun var blitt større nå, og var i stand til å skjønne de vanskelige tekstene.

Tabuord i sangene viste seg, ikke overraskende, å være populært. Spesielt hvis en voksen sang det bragte dette frem stor glede og latter! Tabuhumor hos barn handler ofte om temaet renslighet, om bæsje og promp. Ofte er humor noe som befinner seg i grenselandet for hva folk kan akseptere (Søbstad, 2006). Her kommer vi tilbake til det lille lammet i folkevogna, hvor folkevogna kræsja, og lille lammet bæsja. En annen sang som kunne passe som følge til en varm lunsj bestående av for eksempel pølser: ”Ketchup som proppe det vil jeg ha, det syns jeg er bra! Det liker jeg aller mest, for det synes jeg er best!” Når de voksne sang denne kom latteren på glid. Og latteren smitta over på flere. I slike tilfeller var nok ungene vel vitende om at dette var på kanten av hva som var tillatt ved matbordet. Og akkurat der lå spenningen.

### **Musikk som kommunikasjon/ kommunikativ sang**

Det er på et vis kunstig å skille ut sang som kommunikasjon i eget punkt, for mange av eksemplene vi har sett tyder på at akkurat den kommunikative funksjonen er en av sangens absolutt viktigste. Jeg velger likevel å skille ut dette i et eget punkt. Her er et knippe formler. Formelsangen fulgte både barn og voksne gjennom dagen.

Disse forekom i ulike situasjoner i løpet av dagen. I motsetning til Sundins (1984) undersøkelse som viste få slike uttrykk i den frie leken, kunne jeg notere ned mange slike også i lek.

*Mikael, Ingrid, Emil, Kristine, Bente og Jonathan leker i dukkekroken. De har lekt dypt konsentrert i over en halv time. Plutselig synger Bente til Jonathan: "Heia på deia! Heia på deia!"*

*(Loggbok, avd. Knøttene)*

Dette er en av de vanligste formlene, som man kan høre utallige eksempler av. Den kan ha både en kommunikativ funksjon, og en ertende. Formelrepertoaret utvikles i kommunikasjon med andre lekende barn. Dette er en del av barnekulturen, formelene blir en aktiv og funksjonell bit av barnets musikalske morsmål. Denne teksten vi her ser et eksempel på, er i seg selv ertende. Sangens rytme og intervallstruktur er imidlertid bygd opp på en slik måte at den får en symbolsk funksjon. Vi kan kjenne igjen den samme oppbyggingen i formler som har en langt mer ertende tekst: "Erta berta Trine! Bare kom og ta meg!".

Slik sangkommunikasjon i barnekulturen er derimot ikke begrenset bare til erting. Med slike spesifikke, klart definerte sangformler kan barna på en presis måte også spørre hverandre, fortelle hverandre ting, eller kalle på hverandre, slik som vi så Bente gjorde i dette eksemplet ovenfor. At Bente er bare vel 2 år viser noe av små barns sosiale evner; hun bruker sangen som et kommunikativt symbol i leken.

"Ledig på badet! Ledig på badet!" Denne formelen hørtes stadig. Med denne fikk barna fortalt at det var klart for nestemann på badet. Felles forståelighet er et viktig poeng. De andre barna fatter fort poenget når de får formidlet beskjeden på denne måten. Den kommunikative funksjonen er igjen tydelig.

Graden av bruk av sangformler gjenspeiler barnegruppens sosiale utvikling. I en "fersk" barnegruppe, hvor barna ennå ikke har lekt mye med hverandre og blitt godt kjente med hverandre, vil vi sannsynligvis ikke finne slike formler i bruk mellom barna. Etter at gruppen har fungert sammen over lengre tid vil en kunne se en gradvis forandring. I stadig økende grad vil barna benytte formler som en kommunikasjonsform i lek og andre aktiviteter (Bjørkvold, 1989). Dette var de barnegruppene jeg observerte gode ambassadører for. I løpet av noen lekesekvenser fant jeg mange spontane sanguttrykk som fulgte leken, for mange til å gjengi her.

Etter måltidet leker Hanne i dukkekroken. Hun dekker kopper på bordet. Mens hun gjør det, synger hun:

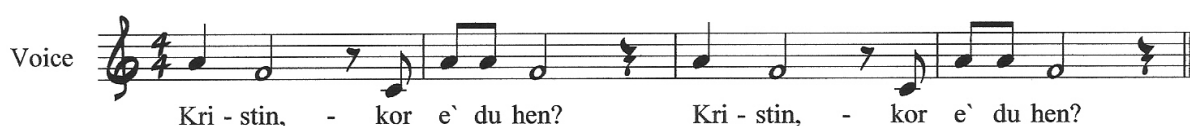


---

*Senere lister Hanne og Kristin seg rundt på gulvet. Der er det liksom vann. Nede i vannet er det krokodiller. "Vi går inn på badet!" foreslår Hanne, "der e` det krokodilla nedi vainne`!"*

På badet er Gunn og skifter bleie på Bernt Are. Hun synger for ham: "Kom og syng, la oss synge sammen..." Kristin, som nå har satt seg ned på doen, tramper i takt med rytmen i sangen. Bernt Are og Gunn er nå ferdige med bleieskiftet, han går ut fra badet mens han nynner på sangen som Gunn nettopp sang for ham.

Hanne og Kristin går også ut fra badet. Kristin gjemmer seg for Hanne. Hanne går rundt og synger mens hun kikker etter henne: "Kristin, kor e` du hen?" Dette gjentar hun flere ganger.



Etter at de har gått bort, går Mikael bort til vinduet, og sier til meg: "Ettepå ska` vi ut!". Han klatrer opp på en stol, og sier: "Æ ska` stå og sjå gjennom vindue`. Da kain æ syng: Gjennom vindu, gjennom vindu, gjennom vindu....La-la-la-la-la-la...." (Fra "Fløy en liten blåfugl gjennom vindu").

Barna begynner å slenge lekebestikk utover gulvet. De bestemmer så at dukken skal plukke det opp igjen. Hanne sier hun må hjelpe dukken. Hun plukker opp en gaffel med hårbandet til dukken. Hun henger dukken etter gaffelen, slik at den blir hengende og dingle. Så går hun rundt og synger: "Fiskestang! Fiskestang!"



Kristin fortsetter og slenge dukken etter håret. Hun synger så: "Babyleke, babyleke, babyleke!"

Dette gjentar hun mange ganger.



Hanne stenger igjen døra med en leke:



Mikael, som sitter ved bordet og følger med på det som skjer, gjentar etter Hanne: "La-la-la-la-la!".

Dette er nesten som et ekko; han synger i samme rytme og tonefall som Hanne.

Formelsangen blomstrer både blant barna og personalet, som heller ikke har glemt disse som vi antakelig alle lærte i vår barndom.

Etter formiddagsmaten er det leggetid for de fleste barna. Bente(2,2) har lagt seg godt til rette på madrassen. Mette kommer og ser til at hun har det bra, stryker henne på kinnet og synger: "Natt! Natt! Sov så godt!"



*Ved siden av kan vi høre, som et ekko: "Sov så godt!" Det er Mikael som gjentar sangen til Mette, i samme toneleie. Like etterpå kommer enda et ekko; det er Emil som repeterer Mikael's sang.*

Det siste eksemplet viser en nydelig stund preget av den anerkjennelsen sangen kan gi ved at noen bokstavelig talt tar opp tonen og fører den videre. Dette ble en god opptakt til et rolig avbrekk i en travel hverdag. I denne sekvensen kan vi også gjenkjenne både imitasjon og turtaking, viktige elementer i samspillet både mellom barn og voksne, og barn imellom (Trevvarthen, 1979).

*Vi sitter klare til å spise, idet barna oppdager at Mikael er borte. "Mikael er borte! – Hvor er han?" Ingen visste det. "Kanskje må vi lale på ham?" spør Marte (voksen). "Ja!", det vil barna. De synger: "Å lale Mikael, å lale dæ, vesst du no hørre, så svårrå du mæ..." De lytter. Nei, det er ikke noe svar å få. Kristine og Hanne går for å se etter ham. De andre synger en sang mens de venter..*

*Kristine og Hanne har nå kommet tilbake med Mikael, som de fant på kjøkkenet. De blir sittende og vente på maten. Etter hvert utvikler det seg en del uro, og høye stemmer. Hanne og Kristine sier de får vondt i ørene, og holder hendene for. Kristine synger: "Å, øran min! Å, øran min! Å, øran min!" Bente fortsetter og synge: "Å lale mamma'n min, å lale dæ..." Så*

*synger hun til søsteren sin, og enda dikter hun flere vers. Før hun blir avbrutt av at maten kommer på bordet synger hun "Å lale handa mi, å lale dæ...."*

*(Loggbok, avd. Knøttene)*

### **Drøfting**

Å "lale på" når noen er borte, er noe barna på avdelinga er vante til. Denne personen kan svare hvis den hører lalingen. Her startet det med et initiativ fra en voksen. Dette er en form for kommunikasjon som så ut til å fenge barna. Alle var med. Etter at sangen var ferdig var det meget spennende å høre om de fikk noe svar; alle skjønte hensikten med å lale på Mikael. Her gjelder "turtakingsprinsippet"; Mikael skal svare når han blir lalet på. Og som vi tidligere har sett, innehar barn denne kompetansen allerede som nyfødte (Stern, 1991).

Mot treårsalderen benytter barna i økende grad formelsangen. Undersøkelser som Bjørkvold (1989) har gjort viser at barn i alderen 4-7 år bruker slike formler. Formlene har korte, faste vendinger, form og rytme er tydelig. Barna blir kjent med disse fra spedbarnsalderen når foreldrene leker med dem, for eksempel ved å synge "Titt- tei!" Denne kan karakteriseres som syngende tale, noe barna bruker mye etter hvert. At disse formlene så ut til å være utbredt blant 2-åringer, slik jeg oppfattet det mener jeg er med på å synliggjøre den evnen og viljen de har til å kommunisere. Det fulle formelrepertoaret utvikles i kommunikasjon med andre barn. Det tas i bruk i stadig økende grad utover i førskolealderen, som et helt nødvendig uttrykk i hverdagen som stiller krav til sosialt fellesskap (Bjørkvold, 1989).

### **4. 2. 4 Det lekende barnet**

Denne kategorien inneholder observasjoner sett i et lekperspektiv. For å finne et syn på lek som kunne favne om det musiske elementet gikk jeg til Levys forståelse av leken. Hans fokusering på individet i leken ga imidlertid den riktige dimensjonen. Dette har han blitt kritisert for, blant andre av Lillemyr (2001). Lillemyr trekker inn et ekstra moment, nemlig samspillet i leken. Jeg vil analysere observasjonene sett i lys av alle disse perspektivene.

#### **En helhetlig forståelse av lek**

*Mikael, Emil, Ingrid og Lisa (voksen) er inne på et rom og lager togbane. Vi kan høre sang ut fra rommet. Det er Mikael som nynner mens han leker. "Synger du?" spør Lisa. Mikael svarer ikke, men slutter å nynne. Lisa synger så "Nede på stasjonen", - en sang om tog, mens barna bygger videre med togskindene. Så synger hun "Tøffe, tøffe toget". Barna leker videre. Etter noen minutter oppløses leken. Mikael går rundt på avdelinga med en togskinne i munnen. Han holder i den med begge hendene, som et instrument, og "spiller" med fingrene mens han nynner "Norge i rødt, hvitt og blått".*

*(Loggbok, avd. Knøttene)*

Dette skjedde knapt en uke etter 17. mai, og Mikael var tydelig ennå preget av musikkorpsene hadde gjort sterkt inntrykk på ham. Han har ved flere andre anledninger også “spilt” på ulike instrumenter, alt fra fløyte og trombone til trommer.

Mikael nynnet mens han lekte med togene. Dette kan karakteriseres som *handlingsledsagende sang*. Sangen var ikke spesifikt knyttet til handlingen. Det virket heller som om Mikael var nærmest i “en annen verden”; han var i sine egne tanker, og ikke i direkte samhandling med noen av de andre barna. De lekte parallelt med samme aktivitet. Lisa prøvde å komme i kontakt med Mikael, hun stilte et positivt spørsmål, som for å få til en dialog. Responsen uteble imidlertid. Mikael var antakelig inne i en dyp lek, konsentrert om sine egne ting, uten å tenke over om han sang eller ikke. For ham var det antakelig ingen bevisst handling. Ved å bli konfrontert med et slikt spørsmål ble han plutselig også konfrontert med den virkelige verden.

Fra den voksnes side var denne kommentaren nok ment som en form for anerkjennelse for det han holdt på med, kanskje en form for ”belønning”. Dette virket stikk motsatt. Mikael trengte ingen belønning for det han var opptatt av; for ham var aktiviteten i seg selv belønning nok. Han hadde en indre motivasjon som ga ham glede og tilfredsstillelse. Når en slik ytre belønning blir gitt for en aktivitet som i utgangspunktet gir barnet glede kan denne gleden minskes og ta fra barnet engasjementet. En ytre belønning kan undergrave den indre motivasjonen (Levy, 1978). Det kan se ut som om dette skjedde i dette tilfellet. Heller ikke Lises velmenende forsøk etterpå gjorde at Mikael ble engasjert i sangen. Kanskje ble også denne sangen en påminnelse om en “virkelig” verden, utenfor den han i utgangspunktet levde seg inn i. Det virket ikke som om den voksnes sang kunne bringe ham inn i denne verden igjen, selv om vi senere så at Mikael var fordypet i en annen sang, også nå i sin egen verden.

Lisa ønsket kanskje også å gjøre ham bevisst på hva det var han holdt på med. I tillegg var det kanskje et eksempel på at voksne ofte kommenterer det barna gjør, som en anerkjennelse overfor barnets handling. Det var bare et dagligdags utsagn, som egentlig ikke krevde så mye tilbake. Men for Mikael ble det altså en avbrytelse, på en måte en avsporing fra det han holdt på med.

En kunne i noen tilfeller også se at barna ble flau hvis de voksne ga de oppmerksomhet når de sang. Jeg kunne observere barn som gikk og nynna for seg selv, i sin egen verden. Sangen fulgte bevegelsene. En kommentar fra en voksen var nok til å bringe barnet tilbake til virkeligheten, og sangen sluttet brått. Flere unger leker med tog. Så kommer en kommentar fra en voksen som brått får barnet tilbake til virkeligheten: ”Synger du?”. Dette enkle spørsmålet var nok ment som en anerkjennelse og måte å ta kontakt på fra den voksnes side. Reaksjonen som kom, var imidlertid av en helt annen karakter: Barnet slutta straks med sangen, og gir ingen reaksjon til den voksne. Hun fortsetter og synge ”Nede på stasjonen tidlig en morgen står alle togene så pent på rad”. Videre synger hun ”Tøffe, tøffe toget, gjennom berg og nut...” Dette var sanger som var ment å skulle støtte opp om



lekens tema. Guttens initiativ var imidlertid borte ved at han ble gjort oppmerksom på sin handling, og dermed at han ble ”dratt ned på jorda igjen”.

### **Kroppen som utgangspunkt for lek**

Det ser ut til at barna har en høy toleransegrense for hva de tåler i motorisk aktivitet. Et eksempel på dette kan være denne sekvensen. Etter å ha sett noen ganger på denne oppdaget jeg at her er det ikke sang eller musikk med i bildet. På en måte inneholdt denne leken det likevel; det vil si her kan vi ane det nære slektskapet det musiske uttrykket har med den fysiske tumbleleken.

*Anders, Jørgen og Tove begynner å hoppe på en madrass, og de andre barna kommer til. Anders kryper under trekket på madrassen, de andre gjør det samme. Det er mye latter og hyling. De kryper inn og ut av madrasstrekket, de legger seg oppå hverandre og hylar. Iselin (12 måneder), som nettopp har begynt i barnehagen står ved siden av madrassen, løfter på trekket og titter inn. Jørgen dunker hodet i veggen (et kraftig dunk). Han får litt trøst av en voksen, men gråter ikke. ”Det går bra!” sier han og kravler under trekket igjen. “Æ å!” hylar Siri og legger seg oppå madrassen, hvor de andre barna befinner seg under trekket. Latter høres innunder der. Tove får tak i en nese med fingrene og klyper til. “Jeg vil inn! Ola! Jeg vil inn i huset!” roper Tove. “Ja, du får komme inn!” svarer Ola under trekket. Tove legger seg da oppå madrasstrekket, hvor de andre ligger under.*

*(Loggbok, avd. Mauren)*

Denne observasjonen varte i 10-15 minutter, og det var på det meste 6 barn under dette madrasstrekket! Det så ut som et mangehodet troll var under det, hvor det bølget opp og ned, fram og tilbake. Her kan en benytte mange begreper fra musikken for å illustrere det en så og hørte; rytme, dynamikk, improvisasjon, en komposisjon med samtidsmusikk var dette. Hvis en tok i bruk alle sanser for å ta inn det som skjedde var det en opplevelse for hele sanseapparatet.

Det var rimelig intimt med så mange barn under et trekk. Selv om Jørgen slo seg, noen kløp, og barna lå oppå hverandre ble det ingen konflikter. Sekvensen løstes riktignok opp på grunn av en konflikt, den startet med at Tove beskyldte Anders for å ha tatt veska hennes. Maria (voksen) grep inn og sa at det var Anders som hadde den. Da startet Tove og gråte. Hun fikk trøst av Maria. Etter at dette skjedde kom de andre barna frem fra madrassen, Anders la fra seg veska, og alle gikk sin vei, også Tove.

Her kunne det vært interessant å vite hva som hadde skjedd hvis ikke Maria hadde vært der, klar til å trøste og ordne opp. Hadde barna da kommet til å ordne opp selv? Ville den ekstasen de var i være nok til å få de til å glemme veska, og fortsette med det som var moro? Eller var de nå tilbake i virkeligheten? Det er også interessant å observere at de andre barna avbrøt leken når Tove begynte å

gråte. Et resonnement ut fra Levys (1978) modell kan forstås slik at barna kan gå ut av leken når den blir truende. Dette var den kanskje nå. I lekens viltre utfoldelse var terskelen høy for hva de tålte. I den paratelige tilstanden (Apter, 1982) kan grensene strekkes, gleden og ekstase bringer en selvforfølgende atmosfære over leken. Denne sekvensen illustrerer at barna tåler ganske hardhendt behandling under fysisk utfoldelse, hvor selvforfølgelse og ekstase preget aktiviteten. Det er spennende å observere (igjen) at når barna leker en lek som er utfordrende fysisk, ramler over hverandre, og støter sammen, så går det bra helt til en voksen kommenterer hva som skjer. Bare en liten kommentar som "huff da!" fra den voksne så ut til å være det lille utslagsgivende signalet om at det var lov til å gi uttrykk for at det var vondt, og så søke trøst hos den voksne. Men da hadde det alt gått bra i lang tid! Her var det faktisk Jonathan som beroliget Maria med at "Det går bra!".

Kroppen er med oss i alt vi gjør, og i denne observasjonen ser vi at kroppen bebor rommet. Disse barna er deltakere i verden med sine aktive kropp, og de er med å forme verden med disse kroppene, slik jeg ser det i Merleau- Pontys fenomenologi (Rasmussen, 1996). Erfaringene disse barna gjør gjennom denne "madrassleken" blir legemliggjorte. At leken varer i 10-15 minutter i en så tett atmosfære skulle kanskje reflektere oppfatningen av at barnet ikke bare bebor rommet, men også de andre barnas kropp. I det ligger en tanke om at de umiddelbart forstår de andre barnas hensikter. En internt formidlet relasjon mellom barnet og kameratens kropp vises gjennom kroppslige invitasjoner (Rasmussen, 1996).

En naturlig følge av den motoriske aktiviteten er fysisk berøring. Barnas mulighet til å bevege seg motorisk har sett ut til å øke gruppegleden. På samme måte ser fysisk berøring også ut til å være en viktig faktor for å øke gruppegleden. Samtidig kan en også se denne berøringen som et resultat av en slik gruppeglede, den er både en årsak og en virkning.

Følgende sekvens, hvor barna danser til musikk kan også illustrere de indikasjonene jeg tidligere har uttrykt: motorisk aktivitet og fysisk berøring henger nært sammen med gruppeglede, hvor latter og smil er typiske ingredienser.

*Jørgen og Tove svinger seg rundt. Jørgen er opptatt av å se ned på føttene til Tove. De dunker dermed hodene sammen. Jørgen smiler mot Tove, hun smiler tilbake og sier: "Vi dunke hode` sammen!". Så tar hun godt tak i Jørgen, og svinger rundt og hopper. Hun setter seg så ned på huk. Han følger etter, de setter seg tett sammen. Hun tar armene rundt midjen til Jørgen, og han gjør det samme med henne. Hun bøyer seg frem over ham, slik at han ramler bakover, med Tove over seg. Han ler mot henne. Siri, som har oppholdt seg iaktakende like i nærheten, legger seg nå ned ved siden av Jørgen. Hun ler. Jørgen ler også, og ruller seg rundt. Siri ruller seg også rundt, og blir liggende på ryggen og le.*

*Tove reiser seg nå opp og går og legger seg på en pute som ligger foran sofaen. Jørgen kryper da mot noe han finner under bordet. Siri reiser seg og går bort til sofaen.*

*Tove står opp, ser på Jørgen som står sammen med en voksen og betrakter den tingen han fant*

*under bordet. Siri tar en sofapute og danser med den. Tove svinger seg og vifter med hendene. Jørgen snur seg mot dem, smiler, tar sats og hopper bortover gulvet, hvor Tove tar tak i ham rundt magen og holder ham fast. Jørgen snur seg mot henne, tar tak rundt henne. Hun smiler, holder tett rundt "kavaleren"; de danser tett sammen. Etter å ha danset en stund detter de over ende, Tove litt oppå Jørgen. De ser på hverandre, sier "uæææh!" og smiler.*

*( Video nr. 4, avd. Mauren)*

Samspillet mellom Tove og Jørgen er preget av nærhet og intensitet. Det kan se ut som om de glemmer tid og sted, og er bare oppslukte av hverandre. Den fysiske nærheten spiller en stor rolle. At denne noen ganger blir så tett at de slår borti hverandre eller går over ende, er bare morsomt. Igjen ser vi at grensene for hva en tåler blir tøyd. Når de mister kontrollen frembringer dette latter og humor.

Tove er den som leder an i aktiviteten. Jørgen imiterer hennes bevegelser eller svarer på hennes invitasjoner. For eksempel ser vi at han kikker ned på hennes føtter for å studere hvordan hun gjør det. Når hun vifter med hendene og svinger rundt mens hun ser bort på Jørgen, er nok dette et forsøk på å komme i kontakt med ham igjen, hvilket han responderer på. Tidligere så vi at Tove også ønsket å ha Siri med på denne dansen; hun strakte ut hånda og ba "Danse sammen med oss!" Denne invitten avviste da Siri, om enn noe nølende. Det så imidlertid ut som om Siri godt kunne ha tenkt seg å være en del av dette fellesskapet; hun prøvde stadig å nærme seg, og har hele tiden holdt seg på kort avstand. Nå kommer hun stadig nærmere, og legger seg ned ved siden av Jørgen og ler. Dette medfører at Tove forsvinner bort. Kanskje følte hun at dette samspillet med Jørgen var noe de hadde sammen; det var nå ikke plass til flere. Jørgen på sin side, var nok også mest interessert i å være nær Tove; når hun forsvant mistet han også interessen for leken. Dette kan vel også indikere hvem som har ledelsen i denne aktiviteten; det har hele tiden vært Tove som har ført an tonen, mens Jørgen har fulgt opp hennes utspill. Han lar seg gripe og avlede, noe som kan være typisk ved den barnlige dynamikk (Buytendijk, i Åm, 1989). Hans lek kan også karakteriseres av en selvforglemmende holdning. Om vi kan si at Tove preges av selvforglemmelse, er jeg mer usikker på. Hun leder an i aktiviteten; dette kan virke bevisst fra hennes side, samtidig som hun ser ut til å ha like stor innlevelse og ekte barnslig glede som Jørgen, helt til de blir avbrutt av Siri.

Dette var bruddstykker fra hverdagen på to småbarnsavdelinger slik de kom til syne for meg. Slike hendelser utgjorde livet til disse barna, og ga mening og innhold for dem. Å se alt dette i et teoretisk lys er en utfordrende oppgave; mengden observasjoner og et bredt teorigrunnlag gjorde at ikke alt kan drøftes like nøye. Å se disse små musiske menneskene i dette lyset gjør at det i enda større grad har skapt mening for meg. Det bringer meg et skritt nærmere forståelsen av drivkreftene i de musiske uttrykkene, og har gitt meg noen redskaper for å lese disse bedre. Jeg skal forsøke å samle noen tråder til slutt.

#### 4. 3 Avsluttende drøfting

Kultur kan forstås som ”kunst og estetikk, felles atferdsmønstre, kunnskaper, verdier, holdninger, erfaringer og uttrykksmåter. Kultur handler om arv og tradisjoner, om å skape og levendegjøre, fornye og aktualisere. Kultur utvikles i spenningen mellom tradisjon og fornyelse” (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2006:30). Dette forteller oss noe om at barnehagen både har et stort ansvar for utvikling av barnas kulturelle identitet, samtidig som den skal gi plass til barnas egen utfoldelse. Ordet estetikk er nevnt i denne sammenheng, og kan være interessant å feste seg ved. Det er av gresk opprinnelse, og betydde fra gammelt av ”den kunnskap man får gjennom sansene”. Estetikk var med andre ord ikke opprinnelig knyttet til kunst og kunstopplevelse, slik vi er vant til i dag, men til all sansning (Paulsen, 1994). Min teoretiske forankring viser den nære sammenheng mellom glede, sang og musikk, lek og kroppslig utfoldelse. Her er, slik jeg ser det, en av utfordringene voksne står overfor i møtet mellom barns egne musiske aktiviteter og de voksenstyrte.

I følge Røtnes er den daglige samlingen nesten blitt borte i barnehagen. I sin gamle form var den blitt ”innholdsløs med sine tomme ritualer og sterke voksenstyring” (Røtnes, 2004: 23). I stedet for å forkaste samlingsstunden kunne vi ha fornyet den. Røtnes hevder at kulturformidlingen blir fattigere når vi i barnehagen ikke lenger kan fortelle barna en godt innøvd historie, men heller leser spontant en bok. At samlingsstunden ble borte medførte at også diskusjonen om formidlingen nesten ble borte. Hun mener begreper som samspill, formidling og individualisering bør tas opp til diskusjon. Spørsmålet om førskolelærere i dag først og fremst ser på seg selv som samspillspartnere for enkeltbarn er relevant. Hun undres på om formidling bare er et negativt uttrykk for enveiskommunikasjon (Røtnes, 2004).

I kamp med den internasjonale industrien, hvor vi oversvømmes av inntrykk, må barnehagen svare på utfordringen ved å vise hva den har å by på. Barnehagen kan gi barna muligheten til å være aktive og skape selv. Her er en arena hvor de kan eksperimentere og undersøke (Røtnes, 2004). Barnehagens rolle som kulturformidler må altså ikke undervurderes i denne iveren etter å ta vare på barnas initiativ og spontanitet. En kan si det må være et balansert forhold mellom inntrykk og uttrykk (Carlsen og Samuelsen, 1992). Hvor mye tid en bruker på det ene eller det andre er avhengig av uttrykksmåte, og ikke minst av barnas alder. Arbeidet med barnas egne uttrykk er viktig, ”men uttrykk er umulig uten inntrykk” (Carlsen og Samuelsen, 1992:76).

Hvordan vi formidler, og om vi gir rom for gleden i formidlingen er viktig å vurdere. Selmer-Olsen sier formidlingspedagogikken har blitt angrepet fordi den kan ha et respektløst forhold til barnet. Det har vært nødvendig med en reaksjon mot den autoritære pedagogikken. Samtidig er barn avhengige av respektfulle voksne:

*”Voksne er viktige, barn er avhengige av synlige og ekte, engasjerte, tillitsfulle og respektfulle voksne, som vil ha dem med på det som er viktig her i livet. Men de trenger også hverandre og de trenger tid til å være alene og grunne...”*  
(Selmer-Olsen, 1993:29).

Å ta utgangspunkt i barns musiske væremåte betyr ikke nødvendigvis at det skal være en anarkistisk hverdag i barnehagen, hvor voksne er redd for å være formidlere. Formidling har kanskje i senere år gjerne blitt betraktet som noe negativt, noe man påtvinger barn. Det bør ikke være et motsetningsforhold i voksnes formidling og barns medvirkning. Til sammen er disse elementene med på å skape en meningsfull hverdag for barna. Vi snakker ikke om en autoritær pedagogikk, men en pedagogikk hvor voksne er tydelige og bevisste på sin rolle som kulturformidlere. Dette blir også fremhevet i barnehagens retningslinjer, som jeg skrev om i innledningen. "Å ta barnet på alvor", og la barn ha medvirkning betyr ikke i praksis at de voksne undertrykker sin rolle som tradisjonsbærere. Men det må være plass til begge deler, man tar også barnet på alvor ved å øse av den kulturskatten vi har. I denne sammenheng er det viktig at de voksne er bevisste på hvordan de møter barna i deres spontane uttrykk. Har vi som voksne en tendens til å være "gledesdreperer"? Er det like lystbetont å synge sammen med de voksne, eller er det i barnas egne aktiviteter gruppegledden mest kommer til uttrykk? Dette er spørsmål personalet bør gripe fatt i. Ikke minst i et samfunn som har en enorm påvirkning fra omgivelsene, hvor barn kanskje til en viss grad blir mottakere, ikke aktører. "Det handler om å gi barnet den sammensatte kulturelle kompetanse det trenger" (Selmer- Olsen, 1993).

I et virvar av funn skal jeg prøve å samle noen tråder og se en helhet i dette mangfoldige temaet. Jeg ser faren både i å forenkle barnas handlingsrepertoar og i å tillegge de intensjoner de ikke hadde. Mine antakelser fortsetter å bli antakelser selv i lys av teori og andres forskning. Den virkeligheten jeg refererer til er den jeg ser med mine øyne.

Ved å stille seg spørsmålet om undersøkelsene har frembrakt ny kunnskap om temaet er det naturlig å trekke inn problemstillingen og dens innhold igjen: *Hvilke musikkaktiviteter synes å bidra til å øke gruppeglede blant barn i alderen 1-3 år? Hvordan kommer dette til uttrykk?* Begrepene musikkaktiviteter og gruppeglede utfordrer meg da til refleksjon. I avhandlingens innledning ble musikkaktiviteter sett på som et romslig uttrykk for sang og musikk produsert både av barn og voksne. I ettertid utvides dette begrepet kanskje i enda større grad. De aktivitetene jeg har observert innebærer sang (produsert av barn og voksne), bruk av kassettspiller (ferdigprodusert musikk), dans, bruk av rytmeinstrumenter. Sett ut fra et musisk ståsted vil også bestikk, tallerkener, kroppsdeler, madrasser og madrassstrekk (!) være musikkinstrumenter. I småbarnskulturen vil disse falle helt naturlig inn i deres (musikalske) bruksområde. Deres tilnærming til musikk er, antar jeg, mye mer fantasifull enn de fleste voksnes. Voksne vil kanskje bestride at madrassstrekk er musikkinstrument. Det er kanskje å drøye definisjonen litt langt. Men som jeg påpeker i drøftingen av denne observasjonen jeg viser til er slektskapet med den musiske gledesrusen nær.

Fenomenet gruppeglede var det jeg søkte etter da jeg entret barnehagen og livet blant barna. Ut ifra Shermans (1975) definisjon innebærer group glee gledesfylt skriking, latter og intens fysisk aktivitet. Glee oversettes til glede, munterhet, flerstemmig sang (Løkken, 1989). Underveis og i ettertid ser jeg tydeligere at ikke bare gruppen og dens "group glee" har festet seg på kamera og

notater, men også ”glee”. Igjen ser jeg disse to grunnleggende og motstridende behov menneskene har i relasjonssammenheng. På ene siden står behovet for individualitet, for å føle seg fullstendig. På den andre siden er behovet for tilknytning, det vil si å være en del av et fellesskap, å oppleve å høre til (Løvlie, 1982). En slik dialektisk forståelse av relasjoner illustrerer hvor viktig alle parter i et fellesskap er. De skaper forutsetninger for hverandre (Bae, 1996). Skal en gruppe fungere godt må enkeltindividene komme til sin rett. Og omvendt; skal individet ha det bra må gruppa rundt fungere bra. Ut fra denne synsvinkelen kan det være fristende å antyde at glede og gruppeglede kan ses som dialektiske begreper, det vil si at begge begrepene forutsetter hverandre og utgjør to sider i en prosess. Det vil imidlertid være å tøyne forståelsen av dialektikk noe langt. Det enkelte individ må kjenne glede for å kunne oppleve gruppeglede, men å si at det omvendt skal kjenne gruppeglede for å føle glede er ikke en forutsetning. Gruppens klima vil likevel ha innvirkning på den enkeltes velbefinnende. Begge fenomenene, group glee og glee, vil uansett være interessante i det musiske perspektivet.

Er funnene i dette prosjektet av en slik art at de bærer preg av nyhet? Ved å se på hva andre forskere har beskrevet tidligere bringes det kanskje ikke noe revolusjonerende fram i dagen<sup>10</sup>. Mange av antakelsene jeg hadde på forhånd ble bekreftet, men i tillegg trådte enkelte fenomen tydeligere frem, og skapte nye spørsmål.

Etter å ha observert barn i musiske utfoldelse kan en stille seg spørsmålet om musikkens funksjon har vært avkobling eller tilkobling (jf. Bjørkvold, 1989), slik jeg funderte over i innledningen. Til dette kan det ikke gis et enkelt svar, musikken kunne fungere på ulike måter avhengig av mange faktorer. Dette kunne variere også fra ett øyeblikk til det neste; i en rolig stund i sofaen kunne det være godt å koble av med musikk fra en kassettspiller eller sang fra en voksen. I neste øyeblikk kunne en eller annen kraftkilde (skjult eller åpenbar) tenne en gnist og barnet var tilkoblet igjen. Med gruppeglede i søkelyset vil det være naturlig å befatte seg mest med musikken som tilkobling.

Mye av svaret på spørsmålet om hvordan gruppegleden kommer til uttrykk kan ligge i dette begrepet tilkobling. Det kunne se ut som om barna brukte mange virkemidler for å få med andre i fellesskapet, dette ønsket om å være sammen med flere ga mange utslag.

Blikkontakt, slik vi kjenner den igjen fra spedbarnets tilknytning til omsorgspersonene, var et av de virkemidlene som har en sterk virkning på andre. Blikket kunne brukes for å avtale. Til sammenligning opereres det i den sosiale rolleleken med et ”regiplan”, hvor lekens handling skapes (Åm, 1989). Her avtales roller og fremdrift i leken. Hos de barna jeg observerte var det en stilltiende overenskomst i blikket. Slik jeg forstår Merleau- Ponty (1996 i Rasmussen) er barnet tidlig i stand til å ”avkode” andres kropp som bærere av bestemte betydninger og intensjoner. Dette er fordi det merker at dets egen kropp kan sette i verk samme meningsfylte bevegelser og uttrykk. Dette skjer uten at barnet reflekterer over andres intensjoner. Kroppens ekspressive, fenomenale fremtoning åpenbarer

---

<sup>10</sup> Dette berørte jeg i innledningen til resultatdelen i dette kapitlet. Bjørkvold (1989), Løkken (1989; 2000) og Sandvik (2000) blir fremhevet.

umiddelbart hensikten bak deres intensjoner. Dette kommer særlig til uttrykk i de tvetydige kommunikasjons- og forståelsesmønstre som etableres i barns lek. I dansesekvensene ga både blikk og kroppsspråk for øvrig et budskap til dansepartnerne om hvordan handlingen kunne utvikle seg videre.

En av de mest åpenbare indikatorene på gruppegleden var den fysiske aktiviteten. Med kroppen som utgangspunkt knytter de små barna vennskap med hverandre og verden (Rasmussen, 1996). Småbarnas gruppeglede i det Løkken (1989; 2000) kaller tumlelek er grundig dokumentert i hennes undersøkelser. Den fysiske aktiviteten jeg registrerte ble gjerne koblet til musikk, musikkens evne til å sette i sving følelser kom til uttrykk gjennom trangen til bevegelse. Det utviklet seg til å bli mye dans på avdelinga i løpet av observasjonsperioden. Mange ulike typer musikk ble spilt, fra folkemusikk til klassisk og rock. I tillegg var ”Petter og ulven” en gjenganger på avdeling Mauren. Dette var ikke bare et spennende eventyr men like gjerne et musikkstykke som fremkalte et musisk engasjement.

De ulike musikksgangrene kunne fremkalle forskjellig respons. Tempoet kunne påvirke aktiviteten, slik Sæther (2006) har erfart. Ifølge hans registreringer formes bevegelsen til musikken i stor grad ut fra tempo. Dette bekrefter delvis mine funn; i mange tilfeller var hurtig puls og klapping med å få fart på dansen. Andre ganger så ikke tempo ut til å bety noe vesentlig. Dette kunne for eksempel registreres i dansesekvenser hvor barna virket å være fullstendig oppslukt i aktiviteten. Da kunne de sveve uanfektet rundt i sin egen verden, utenfor barnehagens virkelighet, slik et av kjennetegnene ved lek kan være (Levy, 1978).

Spenning i musikken så ut til å påvirke gruppegleden. Med et dynamisk driv økte bevegelser, ansiktsuttrykk, øyekontakten ble intensivert, og verbale utsagn forsterket spenningen. Crescendo i musikken betydde med andre ord crescendo i barnas uttrykk, alt ble gradvis sterkere og bygget seg opp til et klimaks. Dette klimaks kunne innebære hyl og vidåpen munn, tramping med føtter og vifting med armer.

At sang og musikk produsert av barna selv absolutt også kan fungere som tilkobling fant jeg utallige eksempler på. Mange spontane sanguttrykk satte sitt musiske preg på hverdagen. Sangen var et naturlig følge i lek og læring, i omsorgssituasjoner og under måltid. Med andre ord flettet inn i hverdagslivet som den naturligste ting i verden, slik vi har sett rammeplanen (2006) illustrere det. For barna finnes det ingen skiller mellom fagområder, de har en musisk tilnærming til livet.

Formelsangen fungerte som et kommunikasjonsmedium mellom barna. Disse utløste i mange tilfeller ikke gruppeglede blant barna, men det var utvilsomt mye glede knyttet til mange av situasjonene formlene oppstod i. Dette er en antakelse jeg bygger på av flere årsaker: Barnas navn ble gjerne nevnt: ”Kristin, kor e` du hen?”. Å være etterspurt som lekepartner er angivelig en glede. Budskapet kunne også ha karakter av omsorg i seg, slik vi så når voksne sang ”Natt, natt, sov så godt!”. Mange av formlene inneholdt humor og skapte morsomme episoder, slik vi ser det når Kristin slenger dukka rundt og synger ”Babyleke, babyleke, babyleke!”. Her utløste sangen i kombinasjon med handlingen et latterutbrudd.

Imitasjon kan også tolkes som en form for tilkobling. Ved at et av barna satte i gang et musikalsk utspill var en kommunikativ prosess i gjære; flere kastet seg ut i handlingen. Imitasjon anser jeg som en viktig kommunikasjonsform mellom de minste barna. Imitasjon kan innebære turtaking, at barna skifter på å ha den ledende rollen i kommunikasjonen (Trevvarthen, 1979). Trevvarthen fremhever likheten mellom dette samspillet og musikalsk samspill, med en felles puls som deles av aktørene.

Samlingsstund kunne foregå enten i en ring på gulvet eller rundt bordet. Å samles i en ring nevnes av Røtnes (2004) som noe vi har gjort siden tidenes morgen, det er en samværsform som gir gode muligheter. Rent praktisk kan dette dreie seg om å sitte på stoler, eller direkte på gulvet. For meg så det ut som om stolene kunne fungere nesten som pidestaller; barna kunne få en følelse av å sitte på utstilling. Her er alle godt synlige, de kommer høyt opp, mister bakkekontakten med føttene. Mulighetene for å delta med hele seg var begrenset, kroppen blir på en måte delt der en sitter på stolen. Jeg synes å kunne registrere en utrygghet blant noen av barna i disse fora. Sittende på gulvet derimot var de godt plantet på jorda, kunne berøre denne med både hender og føtter. Barna kunne også komme tettere sammen når stolene var borte.

Hva gjør da som gjør at opplevelsen var annerledes ved bordet? Her satt barna også på stoler, også høyt og uten å nå gulvet. Bordplaten tror jeg kan være en rammefaktor som legger premisser for samlingen. Bordplaten ligger der, stor og samlende, den rekker over alle, som en kontakflate. En kan sende signaler over bordet ved å slå i den, og så kommer det svar fra andre siden. Avstanden er ikke større enn at en kunne tolke svarene. Bordplaten er også noe trygt, ikke bare et stykke tre som ligger der, men et holdepunkt, noe å støtte seg til.

Samtidig er behovet for store gulvflater som ligger innbydende til for små aktive kropper der. I leken og den kroppslige utfoldelsen trengs ikke bordflaten som et trygg forankring. Her er det luft, tumleplass som gjelder. Henger dette sammen med barnas forvissning om at dette mestrer de, helt og fullt? Dette er deres domene, de er små mestere i sin egen kropp.

En samlingsstund krever konsentrasjon og at barna kan sitte stille. Konsentrasjon har vi erfart at de har mengder av i situasjoner der de er engasjert med hele seg. Dette er vanskeligere når man må legge bånd på seg og holde tilbake eget initiativ og spontane innskytelser. I slike tilfeller registrerte jeg at barna skapte sine egne morsomme leker på sidelinja, utenom det som foregår i resten av fellesskapet. De hadde en utrolig evne til å lage sin egen moro når de ikke følte seg tiltrukket av innholdet i samlingen. De prøvde gjennom blikk og for eksempel små sangutbrudd ("Na- na- na!") å få kontakt med flere i gruppa. At barn kan synge og vri på tekster og melodier i samlinga, spesielt hvis det blir kjedelig, har Sæther også erfart. Han mener barna bør slippe til med spontane forslag i samlingen, og at en må spørre seg om hvem samlingene er til for, og hva barna skal få ut av de (Sæther, 2006). Det er viktig å ha planlagte aktiviteter i barnehagen, men man må ikke i sin målrettethet bli for ivrig, slik at man glemmer barnas initiativ. Man må også kunne improvisere etter hvert som man tar imot impulser fra barna.



I en iver etter å se det positive og bringe de små barnas kompetanse frem i lyset er det en fare for å idyllisere dette fellesskapet mellom barna. Av fremstillingen kan det kanskje se ut som om livet i barnehagen kan beskrives gjennom rosenrøde fortellinger med fravær av konflikter og uenigheter. Dette er ikke tilfelle, selv om det som oftest var viktig å få med seg mange i leken, ”jo flere jo bedre”.

Utestenging fra fellesskapet kunne også registreres. Dette kunne forekomme særlig hvis det var etablert en kontakt mellom to. En kontakt som var så intens at det ikke var rom for flere. Gjensidige blikk, hender som var knyttet sammen, latter og smil utgjorde en nesten ugjennomtrengelig atmosfære som preget dette samspillet. Var det en bevisst utestenging, som en maktdemonstrasjon, eller var det slik at aktørene var så opptatt av sin egen verden at de ikke ensset at noen ville delta i fellesskapet? Begge svarene er antakelig riktige.

I mange tilfeller ble disse situasjonene enda mer kompliserte hvis voksne prøvde å organisere og løse opp i konflikten. Dette kom tydelig fram i dans og sangleker. De voksnes intensjoner om å inkludere alle i fellesskapet, og om at alle måtte holde i den som stod ved siden av seg kunne føre til store protester.

Ingen dager er like i barnehagen, og hvordan dagene blir er blant annet avhengig av hvem som er til stede, hvilken form barna er i, og på hvilket tidspunkt en observerer. Individuelle forskjeller mellom barna er det også selvsagt. I hvor stor grad hvert enkelt individ føler glede vil variere, og er genetisk betinget, som tidligere omtalt i teorikapitlet. Slik som voksne er også småbarn ulike med hensyn til ønske om å delta i fellesskapet. På samme vis liker noen barn mer fart og spenning enn andre. I gruppegledens søkelys er disse barna mer representert enn de som levde livet mer tilbaketrukket. Gleden trenger ikke komme til uttrykk gjennom høylytt latter og store bevegelser.

## AVSLUTNING

Dette forskningsarbeidet ble til over flere år. I løpet av den tiden som har gått, ser jeg at temaet nok har enda større aktualitet i dag enn da arbeidet tok til. Det er stor satsning på barnehageutbygging, det er nærmest blitt en prestisjesak å kvitte seg med barnehagekøene. Kommuner som klarer å følge opp intensjonen om å dekke etterspørselen høster ros fra statlig hold. Det var store overskrifter i avisene da Trondheim kommune som den første i landet kunne si å ha oppnådd full barnehagedekning. Spesielt for de minste barna hadde det tidligere vært stor rift om plassene. Barn i alderen 1-3 år har gått i barnehage i flere tiår, men det er kanskje nå de siste årene at man for alvor har fått øynene opp for at barnehage også for små barn er berettiget. Antakelig er oppslag som ”Nå går også bleiebarna i barnehage!” (Adresseavisen 26.2.2007) ment som blikkfang; det er imidlertid ikke noe nytt at bleiebarn går i barnehage. Det har de gjort lenge. Leser vi videre i artikkelen finner vi at stadig flere bleiebarn går i barnehage, nemlig tre av fire ettåringer.

I løpet av disse årene har det altså skjedd en stor endring i satsning på et pedagogisk tilbud til de minste barna. Utviklingen som har skjedd på barnehagefronten viser at vi er på riktig vei; det har blitt et større fokus på 1-3-åringen. Det skal imidlertid noe til å snu tenkning, og debatten om barnehage er bra for barn i denne alderen er ennå ikke over. Programmet ”Puls” på NRK slår opp følgende nyhetssak: ”Mor er best for barnet”. De viser til forskning fra USA og Storbritannia som mener at barnet har det aller best sammen med mor de første tre leveårene. Psykiater S. Gilbert mener de minste barna har altfor lange dager i barnehagen, og hun spør om man i likestillingens navn har mistet barnets beste av syne. Slike innspill bidrar til at debatten om barnehage er et gode for småbarn holdes i gang. På nettsidene til Puls registrerer jeg et stort engasjement i denne saken, og innleggene taler både for og mot. Ninni Sandvik, forsker ved Høyskolen i Østfold, responderer på disse påstandene ved å fremheve barns tilpasningsdyktighet til det moderne samfunnet. Hun viser også til forskningen som viser at fellesskapet blant de små barna i barnehagen har en viktig verdi. Hun vektlegger imidlertid myndighetenes ansvar for å kvalitetssikre barnehagene. Utbygging av barnehager skal ikke skje for enhver pris (Puls, 2007).

Dette skal ikke utvikle seg til en diskusjon om hva som er det beste for barn i 1-3-årsalderen. Det er vanskelig å finne enkle svar som kan gi klarhet i det, mange faktorer spiller inn i hvert barns liv. Det blir ikke i denne publikasjonen drøftet for og mot barnehage og hvor lang oppholdstiden skal være. Temaet jeg tar opp er tuftet på et syn som har tillit til også de minste barna som sosiale individer; de har stor glede av både voksne og jevnaldringer. Her, som jeg berørte i innledningen, er det snakk om både – og. Barna skal ikke velge mellom voksne, verken foreldre eller personale, og jevnaldrende. Mine antakelser om små barns motivasjon til å bidra til å danne et fellesskap har ikke blitt svekket, heller styrket. Emnet har ikke blitt mindre interessant med årene, verken for meg eller for andre. Debattene som pågår, og den økte satsningen på småbarn viser det.

## **Studiets intensjoner**

Mitt hovedmål var å rette oppmerksomheten mot hva som karakteriserer barns uttrykksformer i musiske aktiviteter. Dette musiske elementet blir fremhevet som naturlig i et fellesskap mellom små barn. Det er en betydningsfull del av deres hverdag. Uttrykk for gruppeglede kan være verdifulle signaler om hva de minste barna opplever som viktig i deres liv. Det er disse uttrykkene jeg har prøvd å fange opp.

Problemstillingene jeg da valgte å arbeide ut fra så slik ut:

**Hvilke musikkaktiviteter synes å bidra til å øke gruppeglede blant barn i alderen 1-3 år?**

**Hvordan kommer dette til uttrykk?**

Etter en omfattende bearbeidingsprosess endte jeg opp med problemstillinger som fungerte som et nyttig arbeidsredskap. De fanget opp det jeg ønsket å belyse. De gangene jeg har vært i nærheten av å angre på valg av tema er imidlertid når jeg har innsett hvor komplekst dette området er. Ved å benytte så mange innfallsvinkler i arbeidet gjorde jeg det til et komplisert bilde. Eller var det bare et speilbilde av hvor mangfoldig feltet er? Utfordringen har i stor grad ligget i å begrense mengden av litteratur. Til tross for at jeg trodde det var foretatt relativt lite forskning på denne aldersgruppen var det mange innfallsvinkler som *kunne* være spennende. Det har vært utrolig interessant å studere et felt som er så sammensatt! Jeg har lagt vekt på å ha en rød tråd gjennom hele prosjektet, fra problemstilling, valg av teori, forskningsmetoder og drøfting av resultater. Etter å ha reflektert over det har jeg erkjent at temaet musisk utfoldelse kanskje ikke lar seg fange i én tråd i én farge, men at det måtte mange tråder til, i mange farger. Så godt jeg har kunnet har jeg forsøkt å nøste opp disse.

## **Forskningsmetodene - noen erfaringer**

I hvilken grad jeg har lyktes å få fram det jeg i utgangspunktet ønsket å bringe fram i dagen er ikke enkelt å si. I metodekapitlet påpekte jeg den utfordringen som ligger i å skulle beskrive slike opplevelser blant små barn. Jeg kan absolutt si meg enig i Berit Baes fundering over hvordan man overhodet har mulighet for å få uttrykke noe som er sant i forhold til det man har opplevd med barna: ”Hvordan få formidlet i en skriftlig rapport noe av det mangefasetterte og spennende livet jeg har vært en del av?” (Bae, 1996:12). Mange av de uttrykksformene og den kommunikasjonen jeg registrerte var nonverbal. Dette krever ekstra årvåkenhet for å kunne fange opp. Videokamera var et nyttig verktøy i dette øyemed; muligheten til å gå tilbake og se opptakene om igjen gang på gang gjorde at jeg stadig vekslet mellom empiri og teori. Slik fant jeg ny informasjon som kunne hjelpe meg til å forstå de fenomenene jeg observerte, og som i starten kunne virke tilfeldige eller kanskje uinteressante. Dette var en tidkrevende, men viktig prosess for å kunne belyse temaet jeg hadde valgt. Ved å benytte videoobservasjon var mulighetene større for å kunne være i stand til å formidle noen av de inntrykkene jeg mottok.

Møtet med barnehagene var en positiv opplevelse. Tillitsfulle barn og interesserte voksne preget oppstarten. Allerede i begynnelsen på første dag ble jeg møtt med et hyggelig ”Bærre kom og sett dæ!” av Nina (avdeling Mauren). Dette må uten overdrivelse kunne anses som en klar tillitserklæring. Hun prata mye med meg, og tok flere kontaktforsøk: ”Har du klippa håret ditt? Ka e det her?” spør hun og peker på armbåndet og ørepynten min. Jeg ble til og med bedt om å pirke ut en bit av et epleskall fra ganen hennes! Jeg fikk også invitasjoner av barna til å delta i påkledning, lek, tegning og puslespill- legging. Etter at nyhetens interesse rundt meg hadde lagt seg ble jeg en naturlig del av personalet, en de kom til hvis de trengte hjelp, eller hadde noe å formidle. Tilbakemeldinger fra personalet indikerer også at min tilstedeværelse ikke bar preg av at jeg var et fremmedelement på avdelinga.

Å formidle det en ser i et slikt virvar av inntrykk er én ting, å bearbeide og tolke det er en annen. Det vil si, det handler i stor grad om det samme, for idet en har formidlet noe, har en tolket det. Man velger ut deler av en virkelighet, og tolker det på sitt vis. For ikke å være helt alene om denne tolkningen allierte jeg meg med personalet på avdelingene. Før hvert videoopptak ble en medobservatør forespurt om å observere samtidig som meg. Hun ble bedt om å fylle ut et skjema hvor aktiviteten skulle vurderes. Dette skjemaet, som ble fylt ut like etter observasjonen, la grunnlag for sammenligning av det jeg fylte ut (vedlegg). I ettertid gir det en viss trygghet å se at de oppfatningene vi hadde av samme episode i stor grad samsvarte. Det gir meg en bekreftelse på at min tolkning av barnas gruppeglede ikke er et utslag av overfortolkning. Dette øker troverdigheten til datamaterialet. Det er lett å skulle ønske at man hadde brukt personalet enda mer aktivt i tolkningen av observasjonene, ved for eksempel å se igjennom noen videoopptak. I ett tilfelle fikk jeg gjennomført dette, noe som jeg opplevde som fruktbart. De kommentarene hun ga spontant var verdifulle for drøftingen. Problemet med å få organisert dette ligger i en travel hverdag i barnehagen.

Ved å oppholde meg lengre på observasjonsstedet kunne jeg muligens gått enda mer i dybden på temaet. Noe av tilbakemeldingene fra personalet var at jeg kunne ha vært hele dager på avdelingene. Dette er jeg enig i. Jeg kunne ha fanget opp enda flere spontane uttrykk. Samtidig var ikke mitt arbeid av kvantitativ karakter, jeg registrerte ikke mengden sanguttrykk på en dag, men fanget opp enkeltepisoder som ble gjenstand for tolkning og drøfting. I tillegg opplevde jeg at observasjonsperioden var lang nok, jeg var kommet til et metningspunkt. Som ny på en avdeling har man sannsynligvis flere sanser åpne enn man har etter å ha ”glidd inn” i miljøet? Man ser kanskje med et skarpere blikk når man er der sjeldnere? Uttrykket ”skarpt er gjestens blikk” er hentet fra Gudmundsdottir (1995). Sitatet kommer fra Edda- diktet ”Hávamál” fra 700-tallet, og stammer fra en sekvens om gjestfrihet. Den inneholder blant annet forskrifter om hvordan både gjestene og vertene bør oppføre seg. Utsagnet betyr at en gjest ser klarere enn de som til daglig er til stede i huset. Det vanlige og hverdagslige er nesten usynlig for de som oppholder seg i barnehagen hver dag. Min oppgave var å få dette dagligdagse fram i lyset og problematisere det, beskrive det slik at det kunne reflekteres over, tolkes og forstås.

Med to avdelinger som informanter kunne en falle for fristelsen til å sammenligne de med hverandre. Stort sett har jeg ikke gjort det. I den grad dette har skjedd, er det mest i mitt indre, for eksempel med tanke på hvilken musikkpedagogisk praksis de har på avdelingen. Å sammenligne de ulike barnegruppene har ikke vært min intensjon; det handler om to forskjellige grupper, med ulike individer som utgjør gruppene. Disse individene påvirker hverandre, og blir påvirket av fellesskapet. Av de problemstillinger som er relevant å fundere over er på hvilken måte alderssammensetning kan påvirke gruppene. Den ene avdelingene hadde ingen barn under to år. Det vil si ”store” barn til å være en småbarnsavdeling. Hvilke utslag gjør dette i forhold til kroppen som utgangspunkt for musisk utfoldelse? Jeg har ikke gått dette nærmere etter i sømmene. Ved å sammenligne to avdelinger med dette som fokus står en overfor nye utfordringer. Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan en gruppe fungerer: barn er forskjellige, alle influerer de på gruppa. Videre vil de voksne og deres valg og handlinger ha innflytelse på avdelinga. I tillegg vil det fysiske miljøet legge viktige premisser for barnas liv i barnehagen; gir det rom for utfoldelse, er det godt tilpasset aldersgruppen, hvilke signaler gir det til barna?

### **Veier videre**

Underveis i denne forskningsprosess ervervet jeg meg ny kunnskap, og i kjølvannet av det dukket det opp nye spørsmål og tema som ikke kunne besvares innenfor dette prosjektets ramme. En av de største utfordringene jeg stod overfor var å finne en teoretisk forankring. Området er så stort og innholdsrikt, at det er krevende å se det fra alle vinkler samtidig. Med fordel kunne man smalnet inn fokus og tatt utgangspunkt i et snevrere utvalg av teori. En interessant tilnærming er å se nærmere på barns selvoppfatning, og hvilken basis denne gir for de minste barnas musiske utfoldelse. Et prosjekt hvor barnehagen arbeidet bevisst med aktiv styrking av barns kompetansefølelse i musisk aktivitet er et tema som fortjener oppmerksomhet.

Undersøkelser av mer vidtrekkende art kunne og vært spennende å befatte seg med. Jeg sikter her til forskning som omhandler hvordan barnehagene faktisk bruker sang og musikk i det pedagogiske arbeidet med småbarna. Etter det jeg erfarer er det ingen store undersøkelser av nyere dato på dette temaet.

Dette prosjektet som nå avsluttes er på sporet av noe, spor som kan føre mange veier, på kryss og tvers. Om man følger det ene eller det andre kan være en spennende reise, hvor denne reisen ender vet man ikke, for underveis kan mange nye spor dukke opp. Nye spor som man får lyst til å følge. Slik er det med de minste barna, de etterlater spor som går hit og dit. De voksnes utfordring er å se avtrykkene og la seg overtale av trangen til å ta de nærmere i øyesyn.

I sangen "Thank you for the music" synger Abba om henne som moren fortalte hun var en danser før hun kunne gå, og som kunne synge før hun kunne snakke. Refrenget fra denne kan være et foreløpig punktum for mitt prosjekt; takk for gleden musikken har gitt meg, og for gleden den har gitt barna.

**Thank you for the music**

Melodi og tekst: Benny Andersson og Björn Ulvaeus

Thank you for the music,  
the songs I'm singing.  
Thanks for all the joy they're bringing.  
Who can live without it?  
I ask in all honesty  
What would life be without a song or a dance,  
what are we?  
So I say thank you for the music, for giving it to me.

## LITTERATURLISTE

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ Metod*, Studentlitteratur, Lund.
- Amundsen, H. M. & Husby, L.(1990): *Rødt og grønt for latter og glede, et pedagogisk utviklingsarbeid ved Vinkelen barnehage, RiT, RiT-barnehagenes publikasjonsserie 1-2*, Trondheim.
- Apter M. J. (1982): *The experience of motivation*, Academic press, London.
- Aspeli, W. (1988): *Barn og glede*, Norsk OMEP, seminarrapport.
- Bae, B. (1994): *Video- observasjon stiller store krav*, i Debattserien for barnehagefolk nr.3/94 (Intervju), Pedagogisk Forum, Oslo.
- Bae, B. (1996): *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling*, Pedagogisk forum, Oslo.
- Beck, C. W. (1990): *Det organiserte vanvidd*, Oplandske bokforlag, Vallset.
- Befring, E. (1994): *Forskningsmetode og statistikk*, Det norske Samlaget, Oslo.
- Bjørkvold, J. R. (1985): *Den spontane barnesangen - vårt musikalske morsmål*, J. W. Cappelen, Oslo.
- Bjørkvold, J. R. (1989): *Det musiske menneske*, Freidig Forlag, Oslo.
- Bjørkvold, J. R. (1998): *Skilpaddens sang*, Freidig Forlag, Oslo.
- Bjørkvold, J. R. (2005): *Det musiske menneske*, Freidig Forlag, Oslo.
- Bruun, U. B. og Kärrby, G (1978): *Se – förstå – handla*, Liber, Lund.
- Bråten, S. (1996): *Paradigmeskifte i spedbarnsforskning*, Senter for høyere studier, UiO, i Informasjonsblad nr.2.
- Bråten, S. (2004): *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Carlsen, K. og Samuelson, A. M. (1992): *Inntrykk og uttrykk. Estetiske fagområder i barnehagen*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Csikszentmihalyi, M. (1989): *Flow. Optimaloplevelsens psykologi*, oversatt av Bent Bjerre. Munksgaard, København.

- Eckerman, C. (1993): *Imitation and toddlers' achievement of co-ordinated action with others*, i New perspectives in early communicative development, red.: Nadel, J. og Camaioni, L. Routledge, London.
- Erickson, F. (1986): *Qualitative Methods in Research on Teaching*, i Wittrock, M.C : Handbook of Research on Teaching. Macmillan , New York.
- Fangen, K. (2004): *Deltakende observasjon*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Fjørtoft, F. J. (1995): *Følelse- stemme- musikk. Refleksjoner omkring stemmens rolle som basisreferanse for vår opplevelse av musikk, med særlig utgangspunkt i nyere spedbarnsforskning*, DMMH's publikasjonsserie nr. 2, Trondheim.
- Frønes, I. (1998): *Barnehager til alle fra 2 ½ år*, intervju i Norsk Førskolelærerblad nr.32/98.
- Frønes, I. (2003): *Moderne barndom*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- FN's barnekonvensjon, 1989 (inkorporert i norsk lov ved Lov 1.aug. 2003).
- Geertz, C. (1973): *The interpretation of Cultures*", Basic Books, New York.
- Gudmundsdottir, S. (1990): *Den kvalitative forskningsprosessen*, foredrag på FOU- konferanse i kunstfag i lærerutdanning, 19.-20. november. Bergen.
- Gudmundsdottir, S. (1995): *Skarpt er gjestens blikk*, foredrag på forskerutdanningskurs, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Grünfeld, N. (1993): *Foreldre og barn gjennom tidene*, norsk utgave ved Inger Margrethe Gaarder. Cappelen Fakta, Oslo. (Originaltittelen: "A Miscellany of Parent's Wisdom", 1991)
- Hangaard Rasmussen, T. (1996): *Orden og kaos. Elementære grunnkrefter i lek*, (norsk oversettelse: E. M. Jørgensen). Forsythia, Oslo.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996): *Kroppens filosofi Maurice Merleau- Ponty*, Semiforlaget, København.
- Hansen, B. R. (1991): *Den første dialogen. En studie av spedbarns oppmerksomhet i samspill*, Solum Forlag, Oslo.



- Hammershøj, H. (2005): *Barnets musikalske vej. 0-6- årige børn og musikk*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Harter, S. (1982): *The perceived competence scale for children*, i Child Development, 53, 87-97.
- Holen, A. (1993): *Små enkle sanger for små enkle barn?*, i Kulturens fortellinger av Selmer-Olsen (red.), Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Holen, A. (1985): *Den store barnesangboka*, Aschehoug, Oslo.
- Holme, I. M. & Krohn Solvang, B. (1993): *Metodevalg og metodebruk*, TANO, Oslo.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Howes, C., Hamilton, C. E., Matheson, C.C. (1994): *Children`s Relationships with Peers*, i Child Development 65, 253-263.
- Hungnes, Å. K. (1993): *Hva kan bruk av sang og musikk bety for å understreke glede og samhörighet blant barn?*, prosjektoppgave i halvårsheten Førskole-pedagogikk ved DMMH, Trondheim.
- Izard, C. E. (1977): *Human Emotions*, Plenum Press, New York.
- Johannesen, N. (2002): *Det glemte språket*, hovedfagsrapport 2002 nr. 25. Høgskolen i Oslo.
- Klausen, S. W. (2007): *Mor er best for barnet*, <http://www.nrk.no/programmer/tv/puls/1.2424230>
- Kjørholt, A. T. (1990): *En institusjonert oppvekst? Norsk barndom i et komparativt perspektiv*, i ”Tar vi vare på barndommen?” En seminarrapport, NORSK OMEP, Oslo.
- Kruuse, E. (1989): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslættede fag*, Dansk psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, Oslo.
- Levy, J. (1978): *Play behaviour*, Robert E. Krieger publishing company, Florida.
- Lillemyr, O. F. (1990). *Leik på alvor*, TANO, Oslo.

- Lillemyr, O. F. (2001): *Lek på alvor*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Lillemyr, O. F. (2004): *Lek, opplevelse og læring i barnehage og skole*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Lillemyr, O. F. & Søbstad, F. (1993): *Didaktisk tenkning i barnehagen*, TANO, Oslo.
- Lov 2005- 06- 17 nr. 64: *Lov om barnehager*, Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- Løkken, G. (1989): "Atti!" (artig) *Om flirekonserter og små barns gruppeglede i barnehagen*, hovedoppgave i førskolepedagogikk, Trondheim, Ped. Inst./Univ. i Trondheim og DMMH.
- Løkken, G. (1996): *Når små barn møtes*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006): *Observasjon og intervju i barnehagen*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Løkken, G. (1991): *Den undervurderte ettåringen*, DMMH's publikasjonsserie, Trondheim.
- Løkken, G. (2000): *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*, doktoravhandling. NTNU, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Løkken, G. (2004): *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*, Cappelen akademiske forlag, Oslo.
- Løvlie, A. L. (1982): *The Self. Yours, Mine or Ours. A Dialectic View*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Merleau- Ponty, M. (1945): *Kroppens fenomenologi*, Pax Forlag A/S, Oslo.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis*, Sage Publications, INC. California, USA.
- Norsk visebok (1993). Red.: Ola Bremnes, Velle Espeland, Sverre Mørkhagen, Ingrid Sahlin-Sveberg, Aventura Forlag A/S, Oslo.
- NOU (1992: 17): *Rammeplan for barnehagen*, Barne- og familiedepartementet, Oslo.
- Næs, T. I. (1995): *Kvalitet i barnehagen – et barneperspektiv*, Rapport nr. 8- 1995, Statens institutt for forbruksforskning, Lysaker.
- Olofsson, B. K. (1992): *I lekens verden*, Pedagogisk Forum, Oslo.

- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*, Sage Publications, California, USA.
- Paulsen, B. (1994): *Det skjønn*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Pålerud, T. (2004): *Om barnehagens kulturformidling*, intervju med K. Røtnes, i Fag, kultur og Fellesskap, Bedre barnehager skriftserie nr.1. Utdanningsakademiet, Oslo.
- Ropeid, K. (1998): *Småbarnsleik i politisk spel*, artikkel i Norsk Førskolelærerblad nr.7/98.
- Ruud, E. (1997): *Musikk og identitet*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Ruud, E. (1996): *Musikk og verdier*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Ruud, E. (2001): *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*, Unipub forlag, Oslo.
- Selmer-Olsen, I. (1990): *Barn imellom - og de voksne*, Ad notam Gyldendal AS, Oslo.
- Selmer- Olsen, I. (red.) (1993): *Kulturens fortellinger*, Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.
- Sandvik, N. (2000): *Når munterhet rammer livets alvor*, hovedfagsoppgave, Høgskolen i Oslo.
- Sandvik, N. (2006): *Temahefte om de minste barna i barnehagen*, Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- Schachtel, E. G. (1959): *Methamorphosis. On the development of affect, perception, attention and memory*, Routledge & Kegan Paul Ltd, London.
- Sherman, L. W. (1975): *An Ecological Study of Glee in Small Groups of Prescool Children*, i Child Development, Vol. 46, 53-61.
- Smith, L. og Ulvund, S. E. (1993): *Spedbarnsalderen*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Solberg, A. (1996): *Erfaringer i feltarbeid*, i Kvalitative metoder i samfunnsforskning, H. Holter og R. Kalleberg (red.) Universitetsforlaget, Oslo.
- Statistisk sentralbyrå (2007): *11.500 flere barn i barnehage*, statistikk.
- Stensaasen, S. og Sletta, O. (1996): *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*, Universitetsforlaget, Oslo.

- Stern, D. (1991): *Barnets interpersonelle univers*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Stige, B. (1995): *Samspel og relasjon. Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Sundin, B. (1984): *Barns musikaliska utveckling*, Liber, Malmö.
- Sundin, B. (2001): *Barns musikaliska utveckling*, Liber, Stockholm.
- Swanwick, K. (1988): *Music, mind and education*, Routledge, London.
- Søbstad, F. (1995): *Humor i pedagogisk arbeid*, TANO, Oslo.
- Søbstad, F. (2006): *Glede og humor i barnehagen*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Sæther, M. og Angelo Aalberg, E. (2006): *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, Oslo.
- Tiller, P. O. (1989): *Hverandre. En bok om barneforskning*, Gyldendal, Oslo.
- Trevarthen, C. (1979): *Communication and cooperation in early infancy*, i Margaret Bullowa (red.): *Before Speech*. Cambridge.
- Ulvund, S. E. (1996): *Barnehage – til barnets beste?* i Impuls, tidsskrift for psykologi. Nr.1/96 Psykologisk institutt, Blindern, Oslo.
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- White, R. W. (1959): *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, i Psychological Review, 66, 5:297-333.
- Åm, E. (1989): *På jakt etter barneperspektivet*, Universitetsforlaget, Oslo.