

Sang og musikk i barnehagens rutinesituasjoner

Et verktøy for å skape gode samspillsopplevelser?

Ole Kristian Haugen

[kandidatnummer: 7012]

Bacheloroppgave
[BKBAC3900]

Trondheim, mai 2019

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

I forbindelse med mitt bachelorprosjekt vil jeg rette en stor takk til barnehagen jeg utførte prosjektet mitt i, som ga meg en utrolig lærerik praksisperiode. Uten deres villighet til å vise engasjement og interesse, og vilje til å dele sine erfaringer og kunnskap i mitt bachelorprosjekt ville ikke denne oppgaven blitt til.

Jeg vil også takke mine veiledere Mirjam Dahl Bergsland og Jan Ketil Torgersen for god veiledning underveis, da det har vært et hav av egne tanker, formuleringer, forskning, teorier og materiale å drukne i. Deres kommentarer har gitt meg tro på at jeg har vært inne på et virkelig interessant tema, og jeg presenterer derfor et arbeid jeg kan være stolt av.

En siste takk går til mine medstudenter, kjæreste (som også er medstudent og som jeg har erfart dette sammen med) venner og familie som med deres støtte, tanker og bidrag har fått meg gjennom denne prosessen, og når skrivingen har gått i stå.

Sang og musikk har vært en stor del av min hverdag i oppveksten, og mange av mine beste minner fra min oppvekst er situasjoner hvor jeg har musisert sammen med andre, eller har blitt sunget for. Disse opplevelsene har dannet grunnlaget for mange gode relasjoner som har hatt mye å si for den jeg er i dag. Musikken har også mye å si for at jeg valgte å bli barnehagelærer, for det er sjelden jeg har hatt så mye glede av musikken som når jeg har musisert sammen med barn.

Til slutt vil jeg sitere to kloke mennesker som blant annet har dette å si om musikk:

Music is something which happens between adults and children, and that within close and caring relationships meaningful musical development can unfold

- Susan Young (2003)

Music is not a thing at all, but an activity, something that people do

- Christopher Small (1998)

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	2
2 Begrepsavklaring.....	2
2.1 Utvikling.....	2
3 Teorikapittel:	4
3.1 Samspill, kommunikasjon, relasjoner	4
3.1.1 Samspill.....	4
3.1.2 Kommunikasjon	5
3.1.3 Relasjon.....	6
3.2 Voksenrollen	7
3.2.1 Den responsive og sensitive voksne, en anerkjennende væremåte	7
3.2.2 Medvirkning	7
3.2.3 Leken i barns sangkultur og spontane musikalske uttrykk.....	8
3.2.4 Å berike leken	9
3.2.5 Improvisasjon og kreativitet.....	9
3.3 Musikk.....	10
3.3.1 Små barns responser på- og opplevelser av musikk.....	10
3.3.2 Musikk, også i barnehagens uformelle hverdagssituasjoner:	11
3.3.2 Musikk, sang og sosialisering	11
3.3.3 Musicking.....	12
3.3.4 Musicking skaper «idealrelasjonen»	13
4 Metode.....	14
4.1 Valg av metode.....	14
4.2 Valg av innsamlingsstrategi og beskrivelse av gjennomføringen	14
4.2.1 Observasjonsmetode:	16
4.2.2 Forskeren som observatør og deltaker.....	16
4.2.3 Praksisfortellinger som dokumentasjon	16
4.3 Analysearbeid.....	17
4.4 Metodekritikk	18
4.4.1 Validitet.....	18
4.4.2 Reliabilitet	19

4.5 Etske retningslinjer.....	20
4.5.1 Informert samtykke	20
4.5.2 Konfidensialitet.....	21
4.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter	21
5 Funn og drøfting.....	22
5.1 Det gode samspillet grunnmur.....	22
5.2 Hvorfor bruker jeg sang og musikk som verktøy?	23
5.3 Presentasjon og drøfting av funn.....	23
5.3.1 Sang; Et verktøy i samspill for å fenge oppmerksomhet, inspirere lek, glede og motivasjon?23	
5.3.2 Å musisere sammen med sang, et verktøy for å skape gode relasjoner?.....	24
5.3.3 Sang; et verktøy som samler, gjør det morsomt og inspirerer til lek?.....	25
5.3.5 Sang; et verktøy i samspill for å motvirke stress og klare å være tilstede i øyeblikket.....	27
6 Konklusjon	28
8 Etterord.....	29
9 Litteraturliste	30
8 Vedlegg	34
8.1 Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv til informanten	34
8.2 Vedlegg nr. 2: Infoskriv til personale om utviklingsarbeidet.....	35
8.3 Vedlegg nr. 3: Refleksjonsspørsmål til «Hvorfor kunstfag i barnehagen?».....	36

1 Innledning

Barnehagehverdagen er et sammensatt system av sosiale situasjoner eller sosiale og praktiske rutiner, som barn kjenner igjen og er en del av fra første stund (Askland & Sataøen, 2013, s. 24). Disse sosiale og praktiske hverdagsaktivitetene utgjør en stor og vesentlig del av det vi kaller barnehagens gjentakende innhold, de kulturelle rutinene. Rutinesituasjonene er en del av barnehagens *uformelle* situasjoner, som vil si de aktivitetene og rutinene som gjentas daglig, og de former dagsrytmen i barnehagen (Jansen, 2019, s. 29). Eksempler på rutiner er av- og påkledning, bleieskift, måltider, sovetid, levering og henting av barn. Personalet skal gjerne utføre praktiske oppgaver, og det går med mye tid i disse situasjonene både for voksne og for barna. Spesielt de minste barna. May Britt Drugli (2018) skriver at det er mye potensiale for gode opplevelser i *samspillet* mellom barn og voksne, og barna seg imellom. «I rutinesituasjonene kan barn oppleve å få støtte på følelsene sine, relasjonene til andre barn, læring og språkutvikling dersom personalet vektlegger samspill i tillegg til det rent praktiske» (Drugli, 2018, s. 7). «Det viktige er å tilrettelegge for musikalsk aktivitet gjennom hele barnehagehverdagen, ikke bare i samlingsstunder, men også i en-til-en-situasjoner» (Visst, 2013, s. 98).

Men; samspillskvaliteten i rutinesituasjonene er ikke nødvendigvis alltid så god som man skulle ønske. Det kan fort bli for mye fokus på det praktiske som skal gjennomføres. Vitello, Booren, Downer & Williford (2012) skriver at; «Ofte er det dårligere kvalitet på samspillet både mellom personalet og barna og barna imellom i overgangssituasjoner, sammenlignet med andre situasjoner i barnehagen» (I Drugli, 2018, s. 24). Dette kan begrunnes i at det ofte blir mye stress med å få unnagjort det praktiske, og at dette stresset påvirker både barna og de voksne negativt. Det blir mer uro og uønsket atferd som igjen gjør barna usikre og vekker trassreaksjoner. Hvilket syn personalet har på rutinesituasjonene, har stor betydning for hvordan de gjennomføres. Er det bare noe som skal gjøres unna, slik at man kan komme i gang med neste aktivitet, eller er det betydningsfullt for det pedagogiske arbeidet i seg selv? Derfor kan det være lurt å sette søkelyset på disse situasjonene hvor man så reflekterer over om samspillskvaliteten er god nok. Eller er det forbedringspotensialer ved at man øker bevisstheten på kommunikasjon og samspill, samtidig som den praktiske oppgaven løses? (Drugli, 2018, s 7)

1.1 Problemstilling

I min egen praksisperiode i barnehagen fikk jeg ofte kjent på stresset som kan oppstå i barnehagens rutinesituasjoner, og at dette har konsekvenser for samspillskvaliteten. Både mellom meg og barna, meg og de andre voksne på avdelingen, og barna seg imellom. Med tanke på min utdanning, musikalske bakgrunn og kjærlighet for musikk, ønsket jeg å se hva som ville skje dersom man bevisst tok i bruk sang som pedagogisk verktøy for å skape gode samspillsopplevelser i barnehagens rutinesituasjoner. Problemstillingen for denne oppgaven ble til følgende;

«Hvordan kan man skape gode samspill i barnehagens rutinesituasjoner ved bruk av sang og musikk?»

2 Begrepsavklaring

2.1 Utvikling

Utvikling er et begrep som kan være noe diffust. «Utvikling brukes gjerne med positivt fortegn og knyttes til et ønske om forbedringer eller et forventet mål om høyere nivå. Men utvikling kan også forstås som *endring*.» (Sæther, 2012, s. 70). Brean og Skeie (2019) skriver at evnen til å endre seg er en av hjernens mest fascinerende egenskaper.

Alt vi opplever, lærer og gjør, vil sette fysiske spor og bidra til at hjernen vår konstant er i endring, hele livet. Hjernens vil alltid være litt annerledes når vi legger oss om kvelden enn den var da vi sto opp samme morgen.» (Brean & Skeie, 2019, s. 8)

Dette kalles *nevroplastisitet*. Det er takket være nevroplastisiteten, som vil si hjernens endringsevne, at vi kan lære nye ting hele livet.

Hvordan utvikling foregår, bør ses i sammenheng med nyere forskning innen utviklingspsykologi. For de som arbeider med utviklingspsykologi i dag er det mange som forsøker å bygge en bro mellom sosiologi og tradisjonell utviklingspsykologi. De mener det er for enkelt «å lete i individet eller se på enkle påvirkninger fra miljøet som kan forklare menneskelig atferd og menneskelige handlinger» (Askland & Sataøen, 2013, s. 20). Vi mennesker utvikler oss i nær sammenheng med miljøet, de situasjonene og de

interaksjonsmulighetene vi har. Med andre ord vil hjemmet, barnehagen og den kulturen barnet vokser opp i ha stor betydning for barnets utvikling. Søkelyset settes mer på det som skjer mellom mennesker, og mellom mennesker og miljø. «Det er *utvekslinga* mellom individet og omgivelsene som må stå sentralt, slik de forutsetter hverandre og påvirker hverandre» (Askland & Sataøen, 2013, s. 20). Med dette perspektivet på utvikling så ser man at mennesket er grunnleggende sosialt. Samtidig blir samspill med andre sett på som den viktigste forutsetningen for individuell utvikling.

3 Teorikapittel:

3.1 Samspill, kommunikasjon, relasjoner

3.1.1 Samspill

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) (heretter kalt Rammeplanen) er *samspill* nevnt ni ganger. Her er et utdrag;

Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt *samspill*. I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt *samspill* med barn og voksne ... Gjennom dialog og *samspill* skal barna støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening» (KD, 2017, s. 23)

Hva er samspill? *Samhandling* er et annet ord for samspill, og er definert slik i Store Norske Leksikon (2019); «Samhandling, interaksjon, er en betegnelse på samspill eller vekselvirkning mellom to eller flere aktører som er i aktivitet med hverandre». Samspill kan altså oppfattes som «et forhold mellom to eller flere mennesker. For at det skal kalles samspill, må personene ta hensyn til handlingene og intensjonene til hverandre når de gjør noe sammen» (Askland & Sataøen, 2013, s. 44).

3.1.1.1 Barnet som subjekt i samspillet

Berit Bae (2007) skriver at innsikter fra ulike fag (psykologi, sosiologi, pedagogikk, antropologi) har bidratt til det Dion Sommer (2003) kaller et paradigmeskifte når det gjelder synet på barn. «Sentralt i dette er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes» (Bae, 2007). Barn er sosiale individ, som fra første stund kan vite og også si ifra om hva det liker, ikke liker, vil og ikke vil ha. Vi kan se det i sammenheng med begrepet *human beings* kontra *human becomings* (James, Prout & Jenks (1998).

I stedet for å se barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er her og nå, altså *human becomings* - så blir utfordringen i det nye barndomssynet å møte dem som individer med følelser, tanker og meninger; som fullverdige mennesker i det livet de lever som

barn. Barn må altså møtes som medmennesker, og ikke ut fra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli. (Bae, 2007)

Kanstad skriver at forholdet mellom barn og voksen skal være likeverdig, i menneskeverd, men ut ifra sine strukturelle posisjoner og ut ifra individuelle ferdigheter og egenskaper er barn som regel underlegne de voksne (2011, s. 215). Forholdet er asymmetrisk, men likeverdig, hvor den voksne har et moralsk og etisk ansvar for å se «barnets beste» fra den voksnes side. «Det grunnleggende menneskesynet at vi er likeverdige selv om vi har ulike forutsetninger, innebærer ikke at vi har likt ansvar som barnet ikke kan eller skal dele» (Askland, 2011, s. 35). Dette er viktige aspekter ved en anerkjennende væremåte, som jeg kommer inn på senere i dette kapitlet.

Nyfødte barn har også intensjoner med samspillet og kan påvirke dette med for eksempel mor og far helt fra første minutt. Barnet er et *kommuniserende* og *samspillende* individ som gir meldinger og innspill som omgivelsene tolker og responderer på (Bae, 2007). «Ingenting er så viktig som de voksnes evne til å inngå i positive, sensitive samspill med barna, evnen til å forstå barna innenfra og ha godhet for deres behov. Trygghet, ømhet og glede er viktigere enn alt annet i barnehagen» (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013, s. 13).

3.1.2 Kommunikasjon

«For å kunne gjøre noe sammen må man kunne klare å kommunisere slik at den andre forstår hvilke intensjoner man har» (Greve, 2011, s. 259).

Kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *communis*, som betyr «felles». Det tilsvarende verbet er *communicare*, som betyr «å gjøre felles», som er hele poenget med kommunikasjon. «Begrepet inneholder noe mer enn at vi kan gjøre noe samtidig, det inneholder også det å kunne oppfatte og tolke noe likt. For å kunne utvikle kommunikasjonen må vi derfor utvikle noe felles» (Sæther, 2012, s. 81). Askland og Sataøen skriver at; «Når vi står overfor hverandre, er informasjonen vi sender til hverandre, en viktig del av selve samhandlingen. Kommunikasjonen mellom barnet og den voksne er livsviktig for barnets psykiske utvikling» (2013, s. 44). Deres definisjon av begrepet er derfor slik; «*Kommunikasjon er å overføre informasjon, dele erfaringer og ta verbal eller ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker.*» (2013, s. 44).

3.1.3 Relasjon

Drugli definerer relasjon slik; «En relasjon består av gjensidig kommunikasjon og samspill over tid mellom to parter samt deres kunnskap om og forventninger til hverandre» (2018, s. 9). Relasjoner rommer altså noe mer enn den observerbare kommunikasjonen som foregår mellom partene. Hos små barn kan man allerede se at forventningene til hverandre vil oppstå på bakgrunn av tidligere erfaringer fra samspillet. «Basert på erfaringer fra samspill vil et lite barn forvente en viss respons fra foreldrene når hun eller han lager en bestemt lyd eller utfører en bestemt handling» (Drugli, 2018, s. 9). Videre skriver hun at kvaliteten på relasjonen er avhengig av både det som skjer her og nå i samspillet, og det partene tenker og føler omkring det som skjer. «Relasjoner handler derfor om både atferd, uttrykk, tanker og følelser, og det er et komplekst fenomen» (Drugli, 2018, s. 9). Barn-voksen-relasjoner bygger på konkrete samspillserfaringer mellom barnet og den voksne i ulike situasjoner i hverdagen. I en sammenfatning av kunnskap om relasjonenes betydning for små barn står følgende; «Young children experience their world as an environment of relationships, and these relationships affect virtually all aspects of their development» (National Scientific Council on the Developing Child, 2004, s. 1). Kvaliteten og stabiliteten et barn har i sine relasjoner i sine tidlige år er grunnlaget for et stort spekter av senere utviklingsutfall som er vesentlige. Som f. eks. selvtillit og god mental helse, motivasjon til å lære, prestasjoner i skolen og senere i livet, og evnen til å kontrollere aggressive impulser og løse konflikter uten vold, vite forskjellen mellom rett og galt, ha kapasitet til å utvikle og vedlikeholde vennskap og intime relasjoner, og til syvende og sist kunne bli en god omsorgsperson selv (NSCDC, 2004, s. 1). Abrahamsen (1997, s. 61) viser til spedbarnsforskningen til Trevarthen (1983), Stern (1991), Murray og Trevharten (1985), Broden (1989), Murrey (1999) og Brazelton og Cramer (1991). Kort oppsummert mener de at barnets behov for å være i følelsesmessige relasjoner er uavhengig av tilfredsstillelsen av eventuelle driftsbehov. De har kommet frem til at barnet har et behov for et medmenneske som det kan spille med. «Det har et intenst behov for å bli møtt og sett av «en annen» (Abrahamsen, 1997, s. 61).

3.2 Voksenrollen

3.2.1 Den responsive og sensitive voksne, en anerkjennende væremåte

Drugli (2018, s. 20) skriver at det å være en responsiv voksen er vesentlig for å kunne ha gode samspill med barna. Det skaper gode forutsetninger for samspill. Man er tilstede og er engasjerende i samspillet med barna. «Jo bedre personalet kjenner barnegruppen sin, dess bedre vil de vite hvem av barna som trenger hvilken form for støtte for å gjøre det som er forventet i situasjonen» (Drugli, 2018, s. 26). Slik vil den voksne kunne fange opp barnas uttrykk og behov i ulike situasjoner og vil kunne gi en individuell tilpasset respons som støtter følelsene, atferden og/eller læringen deres. «Responsive voksne fremmer barns emosjonelle-, sosiale- og kognitive utvikling i det daglige samspillet i barnehagen gjennom den faglige bevisstheten og væremåten sin» (Drugli, 2018, s. 20)

Drugli (2018, s. 28) viser til Ahnert, Pinguat & Lamb (2006), som mener at evnen til å fange opp barnets interesse og kapasitet for samspill i den enkelte situasjonen er nært knyttet til sensitivitet. «Sensitivitet er en kjernekomponent i alle gode relasjoner mellom voksne og barn, og slik er det også i barnehagen» (I Drugli, 2018, s. 28). Videre skriver Drugli at sensitive voksne er en viktig forutsetning for at små barn skal kunne fungere godt i samspill. Småbarn kommuniserer hovedsakelig nonverbalt og trenger at deres emosjonelle og kroppslige uttrykk blir forstått og tatt særlig hensyn til (2018, s. 29). Å være en responsiv og sensitiv voksen er viktige aspekter ved det Bae beskriver som en anerkjennende væremåte. Det er viktig at de voksne er oppmerksomme på barnets signaler og møter barnets gester på en anerkjennende måte. Dette skjer kun dersom den voksne ser på barnets signaler som en kroppslig kommunikasjonsform og ut ifra dette klarer å tolke hva barnet ønsker (Bae, 1996, s. 132)

3.2.2 Medvirkning

Barnehageloven § 3 og Rammeplanen (KD, 2017, s. 27) tydeliggjør alle barns rett til medvirkning i barnehagen, og det er ikke snakk om noen nedre aldersgrense. Dette vil by på utfordringer for de voksne i barnehagen, spesielt når det gjelder de minste barna.

I Rammeplanen står det videre at de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. Barnas synspunkter skal vektlegges i samsvar med deres alder og modenhet. Barna skal ikke

overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta (2017, s. 27). «Medvirkning handler om at barn skal kunne formidle egne forståelser, meninger og erfaringer i barnehagen. Dette skal ha innflytelse på innholdet i hverdagen, det som er planlagt og er barnehagens rutiner.» (Jansen, 2019, s. 12). Grunntanken i dag er at barn «evner og har muligheter til kommunikasjon, at de lærer gjennom egne erfaringer sammen med andre, og at de skal erfare at deres meninger og tanker betyr noe for andre.» (Jansen, 2019, s. 13). Det betyr at vi i personalet er nødt til å møte alle barn med en lyttende holdning, at vi støtter barnas kontaktforsøk, og at vi er anerkjennende i møte med barnehagens innhold. «Medvirkning skjer i dette samarbeidet mellom barn og personale». (Jansen, 2019, s. 13). Sandvik (2006, s. 20) skriver at; «De voksnes evne til å fange opp barnas kroppslige og verbale uttrykk, prøve å tolke dem med et godt blikk, og svare på uttrykkene på en tydelig og ansvarlig måte er avgjørende for små barns medvirkning» (Sandvik, 2006, s. 20).

3.2.3 Leken i barns sangkultur og spontane musikalske uttrykk

Sæther skriver at i observasjon av barns lek ser vi et allsidig uttrykksrepertoar.

Barn er i bevegelse, lager lyder med stemme, kropp og med materialer de finner rundt seg. De kommuniserer om det som opptar dem her og nå. I leken viser barna hele sitt repertoar av ferdigheter. Barn uttrykker seg helhetlig, ikke bare musikalsk, sosialt, fysisk eller kognitivt, men alt inngår samtidig som et uttrykk i leken ... Barnet er ett, noe som betyr at alt er vevd sammen. (Sæther, 2012, s. 69)

Bjørkvold (1989) mener at der barn leker, finnes det også en barnekultur. Leken og barnekulturen har stor verdi for barnet i det senere liv, for også hos voksne finner vi tydelige elementer fra leken. Det som er felles for alle lekens former er drivkraft og nysgjerrighet, dristighet og skapertrang som utgangspunkt i det kjente, men som søker det ukjente. «Leken, hvor også det musikalske er integrert, blir altså det sentrale i barnekulturen» (I Sæther, 2012, s. 104). I mange kulturer så brukes det samme ordet for lek og spill, som f. eks. det engelske ordet *play*. Bjørkvold sier at;

Leken rommer både bevegelse og lyd, noe som utgjør en viktig basis for erkjennelse. Barnet tar i bruk sitt sanseapparat og utforsker spenningsfeltet mellom fantasi og virkelighet. Dette sanseapparatet kommer til utfoldelse i barns kultur, en barnekultur som på samme tid er nasjonal og universelt menneskelig» (I Sæther, 2012, s. 104).

3.2.4 Å berike leken

Når det kommer til barns lek så skriver Wolf at en indirekte måte å medvirke til barns lek kan være at personalet opptrer som spennende og engasjerende kulturformidlere. «Personalet som kulturformidlere kan medvirke til barns spontane lek ved at de skaper felles inntrykk og felles opplevelser som kan inspirere til felles interesse, samspill og lek» (2017, s. 68)

3.2.5 Improvisasjon og kreativitet

Begrepet improvisasjon kommer fra det latinske ordet *improvisio* og oversettes med *det som ikke er sett før* (Karlsen, 2006, s. 242). «Man kan si at det er å være nåværende med taus kunnskap (førkomponert) som man har fra erfaringer som gir et reservoar av løsninger og mulige veier å gå» (Fønnebø, 2014, s. 111). Videre skriver hun at en improviserende forståelse er svært viktig å styrke. «Gjennom å løfte frem taus kunnskap kan improvisasjon utvikles til en pedagogisk metode hvor man bruker sammensatt fagkunnskap, erfaring og forskningsbasert kunnskap som samlet gir en trygghet nok til at man kan arbeide improviserende» (Fønnebø, 2014, s. 111).

Melaas er overbevist om at alle mennesker har evne til å improvisere, og at alle kan trenes opp gjennom det han kaller *improvisasjonsblikket*. Improvisasjonsblikket handler om å *se det som ennå ikke er*. (Melaas, 2012, s. 124). Fønnebø skriver at; «Det avgjørende er om man som leder og veileder i samspill med barn ser på *det spontane rommet* som en verdifull pedagogisk metode for å fremme skapende erfaringer, lekende og utforskende læringsprosesser» (Fønnebø, 2014, s. 113).

Et ord man kan si er nærliggende *improvisasjon*, og som ofte nevnes sammen med improvisasjon, lek og fantasi er *kreativitet*. Selve ordet kommer fra det latinske *creare*, som betyr *å bringe til verden noe som ikke var der tidligere*. «Kreativ tenkning kan handle om fleksibilitet og evne til å komme fram til nye ideer og se nye sammenhenger» (Fønnebø, 2014, s. 122).

3.3 Musikk

3.3.1 Små barns responser på- og opplevelser av musikk.

Sæther (2012, s. 73) skriver at; «Barnet forholder seg aktivt til lyd, både den lyden barnet selv produserer og det barnet opplever» (Sæther, 2012, s. 73). Han skriver videre at det kan utvikles musikalske dialoger, gjerne i uformelle situasjoner hvor det er naturlig å svare musikalsk. F. eks. med barnet på fanget, eller under et bleieskift (2012, s. 73).

Young (2003, s. 51) skriver at barns syn på seg selv som musikalske blir i stor grad formet i deres samspill med voksne. Når barna ser at de voksne er aktive musikalsk, begynner de å tilegne seg og imitere dette. «Når den voksne responderer på lyd og gir musikalske responser vil barnet selv koble lydene til musikk og gradvis utvikle seg musikalsk» (Sæther, 2012, s. 73). Videre skriver han at musikken kan ha en beroligende effekt og virker søvndyssende, men mye tyder på at dette endrer seg i løpet av det første halve året. Barnet blir mer opptatt og oppmerksom på lydkilden og viser glede og interesse. Det skilles mellom musikk og andre lydkilder (Sundin, 1995, s. 54). Man kan også se at barn responderer på musikk med bevegelse, men dette tiltar gjennom de to første leveårene. Senere vil barna kjenne igjen melodier og intervaller, og vi kan høre små snutter fra melodier barnet har lært enten i barnehagen eller andre steder (Sæther, 2012, s. 91).

Visst (2013, s. 89) viser til Stern (1992) som har sett på dialogen mellom omsorgspersoner og spedbarn. Stern mener det er tydelig at det er lydens musikalske og ikke begrepsmessige innhold som står i fokus, og som skaper det nære samspillet og atmosfæren av bekræftelse, empati og samstemthet. Videre skriver Visst at «kjærlighet og fellesskap uttrykkes gjennom lyd, mimikk og bevegelser. Tonefallet i dette samspillet er mer melodisk og rytmisk enn i vanlig tale. Begge parter bruker rytme, tonefall, tempo, klangfarger og dynamikk på måter vi ellers finner i musikken» (2013, s. 89).

I dag er det større fokus på barns medbestemmelse og rett til et meningsfylt liv her og nå. (Vist, 2018, s. 504). Dette påvirker naturligvis de funksjonene musikk har i små barns liv, og de opplevelsene og erfaringene som musikken gir barn. Det er enkelte innen kunstfeltet som fortsatt mener at vårt fokus må være på kunstopplevelsen som mål i seg selv. De mener at en tenkning hvor kunstfagene fremstår som middel for noe annet, kan begrense barnas kunstopplevelser (Vist, 2018, s. 504).

3.3.2 Musikk, også i barnehagens uformelle hverdagssituasjoner:

Vist heller mer mot påstanden om at det å ignorere kunstfagenes *mange ulike* kvaliteter er med på å begrense den plassen eksempelvis musikken har i barnehagen, og derfor også barnas kunstopplevelser (2018, s. 504). Hun sier videre at musikken ikke ville «virket» som den gjør i mange sammenhenger, hvis det ikke var for at den uansett fremstår som et mål i seg selv for dem som opplever den. (Vist, 2018, s. 504). Vi vet at barns utvikling skjer i og gjennom mellommenneskelig og kulturell deltakelse, men ifølge Barrett (2009) har hverdagsstudier av barn hatt en tendens til å overse musikkens rolle i samspill og utvikling. Visst (2013, s. 98) sier at det er viktig å «tilrettelegge for musikalsk aktivitet gjennom hele barnehagehverdagen, ikke bare i samlingsstunder, men også i en-til-en-situasjoner». Sæther (2011, s. 95) kommenterer også dette;

Musikk bør også være tydelig tilstede i mer uformelle læringssituasjoner. Med det mener jeg situasjoner knyttet til hverdagsaktiviteter og her og nå-situasjoner. Det spontane uttrykket fra både voksne og barn er vesentlig for å skape et rikt og naturlig musikalsk miljø i barnehagen. I de uformelle situasjonene er barnet selv drivkraften.

3.3.2 Musikk, sang og sosialisering

Musikk er et internasjonalt språk som alle mennesker har et forhold til. «Både kroppsspråket og musiske uttrykksformer er dessuten måter å uttrykke seg på som er internasjonale, og derfor uavhengige av det enkelte lands talespråk» (Angelo, 2006, s. 119). Små barn har et begrenset ordforråd, og da blir det særlig viktig å ta i bruk de andre språkene, som f. eks. musikken, som et redskap i emosjonelle og sosiale læringsprosesser (Vist, 2018, s. 510).

Young (2003, s. 7) skriver at mesteparten av barns opplevelser med musikk fra de ligger i magen og frem til rundt 4-årsalderen, skjer naturlig når foreldre og omsorgsgivere leker, snakker, synger og danser med barna og responderer positivt til tegnene de gir. Det å leke/spille sammen musikalsk er en naturlig del av hverdagslivet hjemme og i barnehagen – hvor de voksne synger og danser med barna, spiller musikk hjemme eller i bilen, og kjøper leker og gjenstander som lager lyder og spiller musikk. Likevel blir musikalsk lek/spill snevret ned til mer formelle «circle times», som kan oversettes til samlingsstunder. I oversettelsen her ser du at jeg trengte både ordet leke og spille for ordet *play* (Bjørkvold, 1989). Denne mer formelle måten å jobbe med musikk har vedvart, selv om det er «out of

keeping with the playful and interactive contexts for learning provided in most other curriculum areas» (Young, 2003, s. 7)

Ifølge Stensæth (2018) så kan vår evne til å musisere sammen, som for eksempel å synge, ses på som en form for sosial kapital som mennesker kan bruke for å bygge et sosialt nettverk og unngå helsefarlig isolasjon (I Kulset, 2018, s. 48). Kulset siterer Kreutz (2014), som sier at man kan oppnå en følelse av økt tilhørighet, og hurtig bli en del av et sosialt samhold når vi synger sammen. «Blant små barn i barnehagen kan det å synge sammen bidra til å styrke barnas evne til sosial kommunikasjon» (Kulset, 2018, s. 48). Videre skriver Kulseth at det å musisere sammen har en sosialiserende effekt, fordi vi deler følelser (F. eks. økt opphisselse, begeistring eller glede). Vi synkroniseres på tvers av faktorer som for eksempel alder, språk, sosial status og kulturelle forståelser (2018, s. 48). Young sier at sanger blir brukt til å bearbeide sinnsstemninger og følelser, til å berolige, lage liv, og til å støtte og forsikre barnet. Sanger blir brukt for å være lydhør til barnas behov, få kontakt, bli lagt merke til, bli trøstet og for et øyeblikk med moro og kjærlighet (2003, s. 58). Høigård (2013, s. 30) skriver dette om sang;

Stemmer som synger eller nynner, uttrykker flere følelser hos den som lytter. Den som synger for et lite barn, må legge vekk stress og kav for en stund og blir myk og varm i stemmen. Sangen skaper kontakt; følelsesmessige bånd knyttes. Dette skaper igjen gode utviklingsbetingelser for barnet. I uminnelige tider har omsorgspersoner fra alle kulturer visst at den beste måten å både roe ned og glede et spedbarn på, er å synge for det.

3.3.3 Musicking

Opphavsmannen til *musicking*-begrepet er Christopher Small (1998). Han stilte spørsmål til hva som er meningen med musikk, og hva slags funksjon musikk har i menneskers liv. Men han mente at dette var feil spørsmål å stille, fordi; «Music is not a thing at all, but an activity, something that people do» (Small, 1998, s. 2). Han ville med dette begrepet uttrykke at musikk ikke er en ting eller musikalske verk, men en handling, i hva mennesker gjør – *sammen*. «We could say that it is not so much about *music* as about people *musicking*» (Small, 1998, s. 9). Det representerer mer enn det vi legger i det norske begrepet «å musisere». En definisjon av begrepet er lagt frem av Kulset;

«Det er en hel filosofi knyttet til hvorfor mennesket har musikk i livet sitt, og den griper dypt i eksistensielle spørsmål som hvordan vi skaper vår virkelighet, hvordan vi forholder oss til

omverdenen, og hvordan vi bekrefter og utforsker relasjoner i vår virkelighet» (Kulset, 2018, s. 43 & 44)

3.3.4 Musicking skaper «idealrelasjonen»

Slik Kulset (2018) tolker det handler musicking om å skape relasjoner med omverdenen og hvordan dette skjer. Ifølge Small (1998) kan nemlig musikkopplevelser, mens de varer; «Skape relasjoner som i en metaforisk form representerer de relasjonene vi kunne ønske oss mer av i hverdagslivet ellers, altså *idealrelasjonen*.» (Kulset, 2018, s. 44).

Kulset ser sammenhenger med at man i idealrelasjonen kan man si at man er i flyt (flow) (Csikzentmihalyi, 1990), hvor kommunikasjonen går lett. (2018, s. 44) Kulset tolker blant annet Smalls *musicking* slik; «Alt vi foretar oss kan bringes ned til å handle om relasjoner og vår søken etter idealrelasjonen, både mellom enkeltmennesker, mellom grupper, og mellom oss selv og verden» (Kulset, 2018, s. 44). Videre skriver hun at;

Gjennom musicking får vi muligheten til å lære om og utforske våre idealrelasjoner. Slik lærer vi også om selve verden og om alle de komplekse relasjonene som verden består av – og dermed lærer vi også hvordan vi skal leve i verden. Vi oppdager, utforsker og lærer hvem vi er. Vi utforsker med andre ord vår identitet gjennom musikken. (Kulset, 2018, s. 44)

4 Metode

Hva er forskningsmetode? Man kan tenke på metode som et verktøy for å få svar på spørsmål, og få ny kunnskap og viten innenfor et felt. Det handler om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon (Larsen, 2017, s. 17). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er tatt og hvordan jeg har gått frem for å kunne besvare min problemstilling.

4.1 Valg av metode

Hovedsakelig er det vanlig å skille mellom to ulike forskningsmetoder: Den *kvantitative* og den *kvalitative*. Kvalitative metoder har tradisjonelt sett blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres. (Thagaard, 2013, s. 11). I mitt tilfelle var jeg selv like deltakende som de andre deltakerne i prosjektet. I mitt bachelorprosjekt har jeg valgt å gå for en kvalitativ metode med en *fenomenologisk tilnærming*. Fenomenologien tar utgangspunkt i subjektive opplevelser, hvor en søker å oppnå en forståelse for den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. (Thagaard, 2013, s. 40).

En målsetning med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, hvor fortolkning derfor har en særlig stor betydning. De gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomener vi studerer. (Thagaard, 2013, s. 11). Kvalitativ metode forteller oss noe om hvordan enkeltindivid opplever situasjoner og hendelser. Man kaster lys over enkeltpersoners personlige erfaringer, holdninger og meninger rundt det temaet man jobber med. (Larsen, 2007, s. 22). For meg har det vært viktig å få med ulike erfaringer og perspektiver fra forskjellige mennesker. Mitt tema omhandler sosiale samspill, altså er det sosiale fenomener som observeres. Kvalitativ metode blir derfor den riktige tilnærmingen. Metoden er også mer fleksibel når det kommer til utførelsen av forskningen. Dette har for meg vært viktig, siden jeg har endret problemstillingen flere ganger underveis.

4.2 Valg av innsamlingsstrategi og beskrivelse av gjennomføringen

Når man bruker kvalitativ metode kan man velge ut relevante informanter som man tror kan ha god kunnskap om det temaet eller problemstillingen man forsker på (Larsen, 2007, s.78). Jeg fikk adgang til felten gjennom å utføre prosjektet i praksisperioden. Siden det er et

prosjekt som omhandler rutinesituasjoner i barnehagens hverdag er det naturlig å bruke informanter som arbeider med dette hver dag, altså personalet på avdelingen.

En av praksisoppgavene var å lede et utviklingsprosjekt som gikk over 3 uker, som jeg tenkte ville være en utmerket mulighet for å få innhentet materiale til bacheloroppgaven. Min rolle i felten ble som *lærling*, siden jeg studerer til å bli barnehagelærer. Som student i praksis skal man få prøvd seg på jobben, og man fungerer på en måte som en medarbeider på avdelingen. Thagaard (2013) sier at denne rollen er et godt utgangspunkt for å forstå relasjonene deltakerne har til hverandre. Ved å lære meg hvordan de jobber og hva de mestrer, får jeg innsikt i relasjonene mellom personene og hvilke spilleregler som gjelder mellom dem. «En fordel med lærlingrollen er at den er kjent for de personene som studeres, og derfor meningsfylt for dem» (Thagaard, 2013, s. 77).

I forkant av praksisperioden min informerte jeg praksislæreren min om hva jeg ønsket å jobbe med i prosjektukene, og at dette ville være utgangspunktet for bacheloroppgaven min. Hun ga meg positiv respons, da «gode rutinesituasjoner» var noe de allerede jobbet aktivt med i barnehagen. Siden mitt prosjekt har fokus på sang og musikk, så hadde jeg i forkant av prosjektet en presentasjon for personalet. Jeg ønsket å få kjennskap til hvilke erfaringer og holdninger de hadde med kunstoffagene i barnehagen, for å vite hva jeg kunne forvente av deltakelse i mitt prosjekt. Det krevde at jeg måtte bli godt kjent med hver enkelt på avdelingen, deres kompetanse, forutsetninger, rutiner og kultur. «De holdningene deltakerne i felten har i utgangspunktet, har stor betydning for hvorledes forskeren blir mottatt» (Thagaard, 2013, s. 72). Jeg snakket om hvorfor det er viktig med kunstoffag i barnehagen, og mine egne erfaringer og tanker rundt dette. Jeg poengterte hvor viktig det er at vi ikke «svartmaler» oss selv når det kommer til å bruke kunstoffagene aktivt i barnehagen. Fønnebø (2014) sier at vi må slutte å stille oss spørsmålet «Er jeg god nok?» når vi har kunstoffaglige aktiviteter sammen med barn i barnehagen. «Spørsmålet kan påvirke barna, som et signal om at noe eller noen er flinkere og kan bedre, og dette kan skape lav selvtillit hos barn.» (s. 159).

I etterkant av dette laget jeg refleksjonsspørsmål (se vedlegg nr. 3) knyttet til presentasjonen som jeg sendte ut til deltakerne, som vi diskuterte i plenum på et avdelingsmøte. «Utgangspunktet for observasjon er hvordan forskeren presenterer seg selv og prosjektet i det miljøet observasjonen skal foregå» (Thagaard, 2013, s. 72). Jeg brukte et avdelingsmøte før prosjektukene til å presentere hva jeg ønsket vi skulle gjøre, og hvordan vi skulle gå frem.

4.2.1 Observasjonsmetode:

Hva er observasjon? «Observasjon er ett av flere redskap forskeren kan benytte seg av for å samle inn data fra forskningsfeltet» (Postholm, 2010, s. 55). Ved å observere tar man i bruk alle sanser som kan bidra til å påvirke opplevelsen, og dermed observasjonen. En kvalitativ forsker er opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige setting (Postholm, 2010, s. 55). I barnehagen handler dette om at vi på en systematisk måte tilegner oss kunnskap om enkeltbarn, relasjon og aktiviteter (Askland, 2011, s. 170). Jeg vil nå greie ut om hvilken observasjonsmetode jeg har benyttet meg av, og hvilken type dokumentasjon jeg har brukt.

4.2.2 Forskeren som observatør og deltaker

I mitt prosjekt har jeg brukt *deltakende observasjon*, som er en av de mest brukte metodene innenfor kvalitative fremgangsmåter. Deltakende observasjon egner seg godt til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre. «Når forskeren deltar på linje med de personer som studeres, og samtidig observerer, får hun eller han et meget godt grunnlag for å forstå den sosiale sammenhengen som personene inngår i» (Thagaard, 2013, s. 13).

Gold (1958) har utviklet fire begreper som betegner forskjellige måter en naturalistisk observasjon kan foregå på. Han ser på observasjon som en aktivitet som beveger seg langs et kontinuum fra *fullstendig deltaker* til *fullstendig observatør*. I forskningssammenheng er det avgjørende at forskeren er seg bevisst hvilken rolle han eller hun har. (Postholm, 2010, s. 64). I dette prosjektet så har jeg og hele personalgruppen vært *fullstendige deltakere*, som vil si at vi alle skulle observere og reflektere rundt våre egne opplevelser og egen praksis. Det var ingen som skulle sitte og observere en annen, da jeg mener dette ville være forstyrrende for det som skal undersøkes.

4.2.3 Praksisfortellinger som dokumentasjon

Jeg har etterspurt og samlet inn skriftlig dokumentasjon i form av praksisfortellinger, hvor alle deltakerne har skrevet minst én praksisfortelling. Vi hadde felles refleksjoner rundt praksisfortellingene på avdelingsmøter, og i samtaler i hverdagen. Askland (2011, s. 191) skriver at praksisfortellinger handler om å avgrense situasjoner der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig, slik det oppleves for fortelleren. Vi kan se på det

som et redskap til å vende blikket innover for refleksjon rundt egne reaksjoner og oppmerksomhet.

Jeg har valgt å bruke praksisfortellinger fordi man ved å skrive praksisfortellinger blir *oppmerksom på sine egne følelser*. Skriftliggjør man det man opplever kan man begynne å *bearbeide* følelsene. Når man så deler opplevelsene sine med andre, får man *analysert* og *plassert* følelsene, og eventuelt *bekreftet* eller *avkreftet sin virkelighetsforståelse*. Dette er viktig, for gjennom denne bevisstgjøringsprosessen får man kartlagt sin egen verden av verdier, holdninger og handlinger (Askland, 2011, s. 194).

I ettertid av prosjektperioden har jeg vært i kontakt med en av deltakerne i prosjektet som viste stor interesse for mitt prosjekt underveis. Hun hadde mye kunnskap og lang erfaring i yrket. Jeg har derfor valgt henne som primærinformant, hvor hun i etterkant har bidratt med flere praksisfortellinger.

4.3 Analysearbeid

Det å analysere handler om å studere teksten for å se mønstre og sammenhenger. I kvalitative studier foregår analysen egentlig under hele forskningsprosessen. Analysen foregår mens man forbereder undersøkelsen, samler inn, bearbeider og tolker data. Det er en prosess som går ut på koding, kategorisering og å finne mønstre (Thagaard, 2013, s. 113). I kvalitativ forskning kan det være en utfordring å få hentet ut hensiktsmessige og relevante data fra en ustrukturert mengde. Da må man redusere dataen til en håndterlig mengde, og lage et rammeverk som gjør at innholdet kan formidles på en forståelig måte. Hensikten med dette er å gjøre analysearbeidet enklere (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 163). Som nevnt tidligere har deler av analysearbeidet foregått underveis da jeg var ute i felten. Vi har hatt felles refleksjoner på avdelingsmøter og ellers i hverdagen rundt primærdataen.

I etterkant av praksisperioden, og under arbeidet med denne oppgaven, har jeg sett på alle praksisfortellingene jeg har skrevet selv og som jeg fikk samlet inn av de andre deltakerne. Jeg har forsøkt å se etter fellestrekk, sammenhenger og mønstre mellom det deltakerne har erfart, og det jeg selv har erfart. Jeg har først gjort en *delanalyse*, hvor jeg har delt opp ulike utsagn og observasjoner som jeg så kategoriserer. Deretter har jeg gjort en *helhetsanalyse* hvor jeg har forsøkt å få et helhetsinntrykk av dokumentasjonen jeg har, for så å se på hvilke hovedinntrykk jeg sitter igjen med. (Larsen, 2017, s. 114). Underveis i feltarbeidet, og i

prosessen med å skrive denne oppgaven har jeg også forsøkt å finne relevant sekundærdata i form av teoribøker, tidsskrifter, artikler og diverse lovverk. Ved å tematisere stikkordene underveis har det blitt enklere å finne frem til relevant sekundærdata som vil kunne hjelpe meg til å besvare problemstillingen min.

4.4 Metodekritikk

4.4.1 Validitet

«Validitet og reliabilitet er viktig å vurdere hele veien i forskningsprosessen» (Larsen, 2017, s. 93). Validitet i kvalitative studier handler om i hvilken grad vi undersøker det vi skal undersøke, og om datainnsamlingen er relevant for problemstillingen. Dette gjør at slutningene vi trekker er valide. Under selve utførelsen av prosjektet, og i innhenting av materiale hadde jeg gitt informasjon og instruksjoner på det vi skulle undersøke. Jeg hadde informert om det på avdelingsmøte, i uformelle samtaler underveis, og utdelt et infoskriv (se vedlegg nr. 2) som presiserte problemstillingen, og hvordan vi skulle gå frem og dokumentere. Jeg la ved et eksempel på hvordan praksisfortellinger kan skrives, da ikke hele personalet hadde like mye erfaring med å skrive denne type observasjon. Derfor mener jeg oppgaven har stor grad av validitet.

Problemstillingen på dette punktet var åpen; «Hva skjer med rutinesituasjonene om vi bruker sang og musikk?». Slik mener jeg at vi gikk inn med et åpent blikk. Jeg kunne ikke vite om det ville fungere og bruke sang og musikk, eller om det ville ha noen stor påvirkning.

Gjennomsiktighet er et begrep som ofte blir brukt når det kommer til å vise hvordan validitet kan styrkes i kvalitative studier. (Silvermann, 2011, s. 360). «Dette handler om at forskeren viser hvordan egen analyse har gitt grunnlag for de konklusjonene som er gjort, altså at en begrunner godt hvorfor en gjør de konklusjonene en gjør, ved å vise til de fortolkningene man har gjort» (Larsen, 2017, s. 94). Vi delte erfaringer underveis, og reflekterte over praksisfortellinger i prosessen på avdelingsmøter og ellers i hverdagen. Slik fikk jeg samlet inn ulike momenter, tolkninger, erfaringer og funn, som bidro til å forme problemstillingen slik den er i dag.

Nettopp ved at informantene får snakke fritt og ta opp ting de selv ser på som viktige, kan flere forklaringsmåter komme opp. En fleksibel prosess hvor en kan endre spørsmål underveis,

bidrar til mer informasjon som til sammen kan gi et bedre grunnlag for å trekke slutninger» (Larsen, 2017, s. 94)

Jeg kunne vært bedre på å få skrevet ned notater rundt det vi erfarte, observerte, diskuterte og reflekterte rundt underveis. Dette hadde vært nyttig for meg å se på i etterkant, og svekker derfor validiteten noe. Med andre ord baserer jeg fortolkningene på det jeg husker fra disse møtene, og det jeg har fått av praksisfortellinger. «Forskere bør notere ned sine observasjoner og tolkninger av disse mens observasjonen pågår. Dette kan i midlertidig bli vanskelig å gjennomføre for forskere i en fullstendig deltakerrolle» (Postholm, 2010, s. 66). Kanskje hadde det vært en fordel å benytte meg av flere innsamlingsmetoder, som f. eks. intervju. Men, jeg mener det jeg har av data er nok til å kunne besvare problemstillingen, og at validiteten likevel er høy. «Det viktigste er at en har en kritisk gjennomgang av datamateriale på ulike tidspunkter» (Larsen, 2017, s. 95).

Det at jeg har vært en del av det miljøet undersøkelsene har foregått, har vært en fordel. «Når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, får hun eller han et særlig godt grunnlag for den forståelsen hun eller han etter hvert kommer frem til. Tolkningen utvikles i relasjon til egne erfaringer» (Thagaard, 2013, s. 206). Å være deltaker selv kan være både en styrke og en begrensning. Tilknytningen til miljøet kan føre til at jeg overser det som er forskjellig fra egne erfaringer, og jeg kan dermed bli mindre åpen for nyanser i de situasjonene som studeres. På en side kan jeg forstå deltakernes situasjon, og mine egne erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen han eller hun opplever, og motsatt. På den andre siden kan jeg overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206 & 207). I dette prosjektet mener jeg likevel at det har vært en fordel og kunne delta på lik linje som resten av deltakerne i miljøet. Det har bidratt til å gi meg verdifulle erfaringer som jeg har nytte av i min fremtidige praksis som barnehagelærer. Jeg mener derfor mitt prosjekt ikke var avhengig av hvilken barnehage jeg gjorde undersøkelsene i. Med andre ord har det stor *overføringsverdi*.

4.4.2 Reliabilitet

«Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet, altså at undersøkelsen vår er pålitelig, og at nøyaktighet har ligget til grunn i prosessen» (Larsen, 2017, s. 94).

Larsen skriver videre at det er ikke like enkelt å sikre høy reliabilitet når det er snakk om kvalitative undersøkelser. Det er mange tolkninger som gjøres i observasjonen, og det er ingen garanti for at deltakerne legger merke til det samme eller oppfatter på samme måte

(2017, s. 94). Kvalitative undersøkelser knyttes derfor ofte til *troverdighet*, som er viktig for både validitet og reliabilitet. Likevel vil jeg si at det jeg har gjort av observasjoner og det jeg har av datamateriale er reliabelt da det har blitt mye diskutert og reflektert rundt blant alle deltakerne i prosjektet. «Troverdigheten handler om at datasamlingen har vært systematisk og i samsvar med vanlige forutsetninger» (Grønmo 2016, s. 249). Også her ville det vært mer troverdig om jeg hadde vært flinkere til å ta notater underveis. Det hadde også vært en fordel om det kunne gjøres over en enda lengre periode. Jeg mener at beskrivelsen av gjennomføringen og analysearbeidet har stor grad av *gjennomsiktighet* i hele prosessen.

Teoretisk gjennomsiktighet bør også vektlegges, og her mener jeg at jeg underveis i prosessen og i etterkant har forsøkt å knytte problemstillingen opp mot relevant forskning og teori, og at dette i en viss grad har skjedd i samarbeid med deltakerne i prosjektet. «Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet» (Thagaard, 2013, s. 203)

4.5 Ethiske retningslinjer

På Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Heretter forkortet til NESH) sine nettsider står dette om forskningsetikk; «Forskning er av stor betydning – for enkeltmennesker, for samfunnet, og for global utvikling. Forskning er også en betydelig maktfaktor på alle disse nivåene. Av begge grunner er det vesentlig at forskning foregår på måter som er etisk forsvarlige» (NESH, 2016). Når man skal forske på mennesker så er det viktig at man tar stilling til tre etiske prinsipper: *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter* (Thagaard, 2013, s. 26).

4.5.1 Informert samtykke

«Samtykke er hovedregelen ved forskning på mennesker eller på opplysninger og materiale som kan knyttes til enkeltindivider. Samtykket skal være informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart» (NESH, 2016). Ifølge NSD Personverntjenesten sine nettsider så stilles det ikke noen krav til om samtykke er gitt skriftlig eller muntlig, men det må kunne dokumenteres at samtykke er innhentet. I starten av mitt prosjekt informerte jeg alle deltakerne om at det jeg nå innhentet av materiale ville kunne bli brukt i min bacheloroppgave. I etterkant av praksisperioden så innhentet jeg muntlig samtykke fra hver av deltakerne ved at jeg utleverte et skriftlig informert samtykkeskjema til hver enkelt, hvor

deltakerne skulle hake av i en boks (Se vedlegg nr. 1). «Samtykke skal være gitt gjennom en aktiv handling, for eksempel ved en signatur, å klikke på eller hake av i en boks» (NSD Personverntjenesten, 2018).

4.5.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at; «De som gjøres til gjenstand for forskning, har i utgangspunktet krav på at personlig informasjon blir behandlet konfidensielt» (NESH, 2016). Det betyr at jeg må være omhyggelig med å behandle informasjonen jeg har innhentet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult. «Prinsippet om konfidensialitet innebærer at forskeren må anonymisere deltakerne i prosjektet når resultatene av undersøkelsen presenteres» (NESH, 2016). Dette har jeg gjort ved å kode alle praksisfortellingene, og utelukke alle former for navn, eller annen sensitiv informasjon som er identifiserbar for utenforstående. Øvrige datamateriale vil også bli slettet innen innlevering av denne oppgaven (03.05.2019).

4.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

Det tredje grunnprinsippet for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (Thagaard, 2013, s. 30). «Forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger» (NESH, 2016).

Forskning er verdifull, samtidig som den kan skade. God og ansvarlig forskning innbefatter også vurderinger av utilsiktede og uønskete konsekvenser. Forskeren må forsikre seg om at forskningen ikke bryter med lover og regler eller utgjør en risiko for mennesker, samfunn og natur – i tråd med forskningsetiske prinsipper om bærekraft og føre-var (NESH, 2016).

Forskningen min kan være verdifull, i den forstand at alle deltakerne i prosjektet får muligheten til å sette ord på egne tanker og erfaringer, som kan være med å styrke deres videre praksis. Deltakelse i prosjektet kan også by på problemer for dem som deltar, når de leser resultatet av undersøkelsen. Om jeg har analysert deres praksisfortellinger på en måte de ikke kjenner seg igjen i så kan det virke provoserende. Dette betyr at jeg må være respektfull når jeg analyserer deres bidrag.

5 Funn og drøfting

«Hvordan kan man skape gode samspillsopplevelser i barnehagens rutinesituasjoner ved bruk av sang og musikk?»

I dette kapitlet vil jeg forsøke å besvare problemstillingen min i lys av empiri og det utvalget av teori jeg presenterte i teorikapitlet. Før jeg går i gang med å presentere mine funn og drøftinger rundt problemstillingen, vil jeg kort oppsummere hva som kan sies å være grunnlaget for å skape gode samspill, hva som kjennetegner gode samspill og hva slags betydning det har for rutinesituasjonene. I denne oppgaven er fokuset hovedsakelig på småbarn, da prosjektet mitt ble gjennomført på en småbarnsavdeling.

5.1 Det gode samspillet grunnmur

Ut ifra det jeg har presentert i teoridelen så kan vi se at gode samspill med andre er vesentlig for å kunne utvikle seg til å bli et menneske med gode forutsetninger til å takle verden. Det er avgjørende for å bygge vår sosiale kompetanse. «Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill» (KD, 2017, s. 23). Dette er helt grunnleggende. For å kunne skape gode samspill med barna ser vi at det er enkelte faktorer som er kritisk for de voksne i barnehagen. Evne til å kommunisere (Askland og Sataøen, 2013), danne nære relasjoner (Abrahamsen, 1997), og se barn som subjekt, altså barn som *human beings*. (James, Prout & Jenks, 1998). Dette krever igjen at den voksne har en anerkjennende væremåte (Bae, 1996).

Gode samspillsopplevelser kjennetegnes av å møte trygghet, ømhet og glede (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013) der barn og voksne føler på likeverd, og respekt for hverandre (Kanstad, 2011). Dette krever igjen engasjement, interesse og god fagkunnskap fra de ansatte. Dette mener jeg skaper et godt grunnlag for gode rutinesituasjoner. Men, gode rutinesituasjoner er også avhengig av god organisering og ledelse (Drugli, 2018). For å begrense denne oppgaven har jeg ikke kunnet gå nærmere inn på dette, og fokuset blir derfor på musikkens betydning, i dette tilfellet i form av sang, i de gode samspillsopplevelsene i rutinesituasjonene.

5.2 Hvorfor bruker jeg sang og musikk som verktøy?

Jeg ser musikk i denne sammenheng som noe vi mennesker gjør *sammen* – i samspill og kommunikasjon med hverandre. *Musisering* og *musicking* (Small, 1998) har derfor vært to sentrale begreper. Jeg har fokusert på det å synge med barna, for sangstemmen er et instrument du har med deg hele tiden, og som man derfor kan benytte seg av i flere anledninger. Jeg ønsket å fokusere på å bruke sang i barnehagens rutinesituasjoner på grunn av at jeg, i løpet av utdanningen og i mine praksisperioder, har savnet bruken av sang og musikk i de mer uformelle situasjonene i barnehagen. Både Sæther (2011) og Vist (2013) kommenterer dette. Jeg ser på rutinesituasjonene som et godt eksempel på uformelle læringssituasjoner. Jeg har et ønske om at musikken skal være, som Young (2003) skriver, en naturlig del av barnehagehverdagen, som barnehagens rutinesituasjoner er en stor del av (Drugli, 2018). En god del av små barns erfaringer med musikk er nettopp i det hverdagslige. Jeg sier ikke at dette ikke skjer i barnehagen, men jeg mener det kreves en bevisstgjøring rundt det, for å kunne skape og vedlikeholde en slik kultur.

Small (1998, s. 10) mener at ved å bruke konseptet *musicking* i menneskelige møter, kan vi stille det bredere og mer interessante spørsmålet; Hvilken betydning har det når denne opptredenen skjer på dette tidspunktet, med disse deltakerne? Jeg har valgt å vinkle spørsmålene slik; Hvilken betydning hadde det for samspillsopplevelsen å bruke sang, i denne rutinesituasjonen, med disse deltakerne? Disse spørsmålene har jeg hatt i bakhodet under drøftingen av funnene.

5.3 Presentasjon og drøfting av funn

5.3.1 Sang; Et verktøy i samspill for å fenge oppmerksomhet, inspirere lek, glede og motivasjon?

En av mine funn i dette prosjektet er at sang og musikk er et godt verktøy for å fenge oppmerksomhet (Sæther, 2012) og skape lek, glede og motivasjon rundt det som skal gjøres. Her er en praksisfortelling fra en av deltakerne som jeg mener er et godt eksempel;

Situasjon; på tur inn

Det var tid for å gå inn. Et barn hadde ikke lyst til det akkurat da. Jeg har to andre barn som går bak meg, og jeg begynner å synge «en elefant kom marsjerende» og laget marsjerende bevegelser med kroppen. De to bak gjør det samme. Jeg roper litt halvhøyt «Oi, jeg trenger en

elefant til!» Barnet som i utgangspunktet ikke ville bli med, nøler et øyeblikk. Men så kommer han løpende og stiller seg opp bak de andre, og smiler lurt til meg, om at nå var han klar.

Denne praksisfortellingen viser hvordan den ansatte er responsiv, sensitiv og har *improvisasjonsblikket* (Melaas, 2012). Hun ser at barnet kommuniserer at det ikke var klar for denne overgangen. I stedet for at den voksne maser, evner hun å bruke sangen til å skape en felles aktivitet, en lek (Wolf, 2017). Dette ser jeg i sammenheng med det Sæther (2012, s. 106) skriver at; «Viser, vuggesanger, rim og regler fungerer som en god kommunikasjonsform». Hun inviterer barnet med inn i leken ved å kommunisere «Oi, jeg trenger en elefant til!», og barnet ønsker å være med. Med sin tause kunnskap (Fønnebø, 2014) er hun trygg på at denne sangen er passende i akkurat denne situasjonen. Den voksne bruker musikken som en igangsetter for å skape kontakt i samspillet mellom henne og barna og for å samle dem. Hun bruker musiske elementer som rytme, stemmeleie og tempo for å kommunisere (Sæther, 2012, s. 81-82). Rytmen og tempoet går også igjen i det kroppslige, der de marsjerer på rekke og rad og inn i barnehagen. Hun ivaretar barnets medvirkning ved at hun inviterer barnet med i leken, men lar barnet få tid til å bli med når barnet selv er klar for det (Sandvik, 2006). Barnet ser kanskje hvor moro de andre barna har det sammen med den voksne, og ønsker derfor å være en del av fellesskapet.

5.3.2 Å musisere sammen med sang, et verktøy for å skape gode relasjoner?

Jeg synes bleieskiftet er spesielt. Dette er kanskje en av få øyeblikk i løpet av barnehagedagen der barnet og den voksne får være helt alene, hvor det er mulighet for å danne gode samspill og nære relasjoner med barna. Her er et eksempel fra en av mine egne praksisfortellinger;

Bleieskift: «Et øyeblikk med moro og kjærlighet» (Young, 2004)

Jeg og en jente på 2 år skal på stellerommet for å skifte bleie. Mens jeg skifter på henne ligger hun og nynner, ser opp på meg og gjør bevegelser med fingrene sine. Jeg kjenner igjen bevegelsene og hører at det er «lille petter edderkopp» hun nynner på. Jeg begynner derfor å synge sangen. Hun ser med en gang opp på meg med store øyne og et smil, og vi fortsetter å synge sammen. Jeg lager så lyder til det praktiske jeg gjør. Når jeg tar på den nye bleien synger jeg «SJVOPP, SVJOPP» og «brrrrrrrropp!» når jeg tar på strømpebuksen igjen. Barnet ler og prøver og hermer etter lydene. I det jeg setter henne ned på gulvet igjen, og hun går ut på avdelingen så hører jeg «SJVOPP SJVOPP!» og litt latter. I etterkant var jeg helt nødt til å gjøre dette hver gang vi skulle skifte på bleien.

I denne praksisfortellingen ser vi at barnet bruker bevegelse, sang og kroppslige gester for å kommunisere til meg at hun ønsker musisk samspill, som er i likhet med det Sæther (2012) beskriver i sine teorier. Om jeg hadde vært mer opptatt av å utføre den praktiske oppgaven, kunne jeg gått glipp av barnets kontaktforsøk. At jeg klarte å være anerkjennende, som Bae (1996) beskriver, i møte med barnet mener jeg er en viktig faktor i samspillet som oppsto. Jeg mener denne situasjonen er et godt eksempel på det Young (2003) skriver om at barnets syn på seg selv som musikalsk blir formet i samspill med voksne. Jeg ser det også i sammenheng med det Sæther skriver, hvor min musikalske respons bidrar til barnets musikalske utvikling. «Ved å møte barnet i spontane musikalske dialoger kan det etableres et musikalsk stimulerende miljø i barnehagen» (Sæther, 2012, s. 75). Barnet imiterer de lydene jeg lager når jeg tuller med henne under bleieskiftet. Vi responderer på hverandre og deler glede av å musisere. Vi ser også at det musiske samspillet vi fikk sammen her hadde konsekvenser for framtidige samspill, hvor synging ble en viktig del av fremtidige bleieskift. Da vi musiserte sammen opplevde vi muligens et øyeblikk av det (Small, 1998) kaller idealrelasjonen, som igjen bidro til en vedvarende god relasjon. Spesielt på småbarn, og i situasjoner som dette merker jeg at stemmen min nesten automatisk endrer seg til en mer musikalsk karakter, som Vist (2013) skriver om. «Kjærlighet og fellesskap uttrykkes gjennom lyd, mimikk og bevegelser. Tonefallet i dette samspillet er mer melodisk enn rytmisk enn i vanlig tale. Begge parter bruker rytme, tonefall, tempo, klangfarger og dynamikk på måter vi ellers finner i musikken» (2013, s. 89). Jeg opplevde at enkelte av de minste barna brukte litt mere tid enn andre på å bli trygg på meg. Mulig har dette noe å gjøre med at jeg er mann, og at de ikke var så vant til å ha menn på avdelingen. Jeg opplevde da at det å synge for dem i rutinesituasjonene kanskje bidro til å ufarliggjøre meg, og at de da ble tryggere på meg.

5.3.3 Sang; et verktøy som samler, gjør det morsomt og inspirerer til lek?

Påkledning; Mens man venter

Jeg er i garderoben under påkledning med 3 barn. I slike situasjoner kan det bli litt venting. Et av barna er litt utålmodig og skaper litt uro for de andre som skal kle på seg. Denne dagen velger jeg å ta dette barnet i fanget og hjelpe det mer enn vanlig. For å kunne holde de andre to gående med å kle på seg, snakker vi litt om hva vi skal gjøre ute.

«Bukkene Bruse-brua» sier det ene barnet. «Ja, det blir fint» svarer jeg. Barnet i fanget er noe yngre, men har fått med seg samtalen og sier; «tripp, trapp». «Ja, det sei det når dem går på

Brua» bekrefter jeg. Mens vi kler på synger vi et vers av Bukkene Bruse sangen, og så er de klare for å løpe ut.

Her ser vi enda et eksempel på at den voksne er oppmerksom på det som skjer, og hva som skaper uro, og hun ser at det ene barnet har behov for litt ekstra støtte i påkledningen for at det skal bli en god flyt (Drugli, 2018). For å samle oppmerksomheten til alle barna setter hun i gang en felles dialog, hvor hun etterspør hva de ønsker å gjøre. Hun bekrefter og tolker også det minste barnets kommunikasjon. «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (KD, 2017, s. 7). I denne situasjonen ser vi hun oppfordrer til barnas medvirkning. For å få tiden til å gå til at alle er klare til å gå ut sammen synger de sammen. Plutselig var det ikke så kjedelig å vente lenger. Bukkene Bruse er et tema de har jobbet med på avdelingen en periode, og barna er derfor godt kjent med både eventyret og sangen. Bukkene Bruse er derfor en sterk felles referanse for alle barna som er spennende å utforske. Ifølge deltakeren så tok hun og barna det med seg i leken da de kom ut. Her ser vi et godt eksempel på det Sæther (2012, s. 106) skriver om at ferdigsangen kan bli et utgangspunkt for improvisasjoner og spontane uttrykk i leken. Man ser altså at opplevelser med musikk skaper felles referanser, som bidrar til å danne en lokal barnekultur. Sæther (2012, s. 106) skriver at; «En lokal barnekultur kan utvikles i barnehager, der barna synger og improviserer aktivt. Det er derfor viktig at de voksne i barnehagen bidrar med betydelig sangstoff som barna kan boltre seg i».

5.3.4 Sang som trøst i overgangen ute/inn

«I uminnelige tider har omsorgspersoner fra alle kulturer visst at den beste måten å både roe ned og glede et spedbarn på, er å synge for det» (Høigård, 2013, s 30).

Mj er lei seg for hun frøys på fingrene og ville inn. Mens vi sitter på gulvet i gangen blåser jeg varm luft på fingrene hennes. «Åh, så kald du e, no blir det godt å komma inn.» Mens hun sitter i fanget, og er litt lei seg ennå, tar jeg føttene hennes og gjør/sier regla «gå i skogen, hogge ved». Mj smiler og sier: «en gang til», og vi gjør det en gang til, før hun løper glad inn på avdelinga.

Den voksne ser barnets behov, og at hun trenger å få trøst, og komme seg inn i varmen. Hun anerkjenner barnets følelser. Deltakerens egen refleksjon rundt denne situasjonen var at hun tenker at sang noen ganger kan brukes som hjelp til å komme seg videre når man har fått vært lei seg eller sint. Hun bruker sangen til å komme seg videre etter barnet har fått være lei seg. For henne er det viktig at sanger/regler/rim ikke skal brukes til å avlede barns følelser. Det er

viktig at de erfarer og får hjelp til å sette ord på dem, og at de får *tid* til det. Det henger sammen med det Rammeplanen (KD, 2017, s. 11) sier; «Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser». Hun sier at hun prøver å være sensitiv i forhold til om det passer der og da. Om barnet ikke er med, er det ikke vits i å fortsette. Det må ikke bli slik at den voksne tar over eller blir i sentrum. Det ville skapt en ubalanse i samspillet mellom den voksne og barnet. Den voksne her er bevisst sin definisjonsmakt og er i tråd med hva som kjennetegner en anerkjennende væremåte, som f. eks. at vi må gi tilbakemelding om at vi forstår – eller at vi ikke forstår og at vi ønsker å forstå, som kan gi barnet trygghet og ro nok til å uttrykke seg. Vi må gi tid og rom for at barnet kan gå videre med sine assosiasjoner, at det gir sine egne definisjoner før vi styrer kontaktsituasjonen videre, en tosidig styring der også barnet er med (Askland, 2011, s. 36). Den voksne er sensitiv til barnets reaksjon på sangen, og ser at barnet koser seg og at den virker beroligende (Sæther, 2012). Dette blir bekreftet da barnet sier «en gang til!».

5.3.5 Sang; et verktøy i samspill for å motvirke stress og klare å være til stede i øyeblikket

Ut ifra mine funn har jeg virkelig erfart hvor viktig det er at vi voksne er, som Wolf (2017), Ahnert, Pinquart & Lamb (2006) og Bae (1996) skriver om, engasjerte, sensitive, responsive og anerkjennende i møte med barna for at det skal bli et godt samspill. Spesielt i samspill med de minste barna i barnehagen, som i mindre grad kommuniserer verbalt (Vist, 2018). Jeg har i mange tilfeller i mine praksisperioder, og i dette prosjektet kjent på stresset som kan oppstå i rutinesituasjonene. For meg har det å synge vært en metode for å stresse ned, som igjen har ført til at jeg klarer å være til stede i øyeblikket, og være anerkjennende i møte med barna. Det er som Høigård (2013) sier, at når man synger for et lite barn, legger man vekk stress og man blir myk og varm i stemmen. Å klare å være til stede i øyeblikket mener jeg er vesentlig for å kunne være en anerkjennende voksen og møte barna der de er.

6 Konklusjon

Så, hvordan kan man skape gode samspillsopplevelser i barnehagens rutinesituasjoner ved bruk av sang og musikk? Innledningsvis i drøftingsdelen så nevnte jeg ulike faktorer som man er avhengig av for å skape gode samspill med barna. Evne til å kommunisere, danne nære relasjoner, og se barna som subjekt. Dette krever at vi som voksne har en anerkjennende væremåte i møte med barna. Som igjen krever at de voksne viser engasjement, god faginteresse- og kunnskap, og ikke minst evne til kreativ improvisasjon (improvisasjonsblikket). Disse faktorene er en gjenganger i praksisfortellingene som er presentert i drøftingen.

Men hvordan kan da sang være et verktøy for å skape gode samspillsopplevelser? I presentasjonen av funnene og drøftingen ser vi eksempler på at å synge og musisere for og med barna kan fungere bra for å fenge barnas oppmerksomhet, inspirere leken, skape samhold og glede og motivere barna. Dette har kanskje gjort at de praktiske oppgavene som skal gjøres i rutinesituasjonene blir hyggeligere for alle involverte. Det å bruke sang i disse situasjonene kan være en måte å stresse ned på, og klare å være til stede i øyeblikket sammen med barna. Samspillsopplevelsene fra da jeg har musisert sammen med barna under bleieskift og under hvilestunder har vært en spesielt god erfaring som har hjulpet meg å knytte nære og gode relasjoner med de minste barna. Jeg ser også at det å bruke sang i disse situasjonene kan virke beroligende og være en god trøst. Kanskje kan dette ha overføringsverdi for andre som leser denne oppgaven?

Men, jeg vil understreke poenget om at det er viktig at sanger/regler/rim ikke skal brukes til å avlede barnas følelser. Spesielt når det gjelder de minste barna, som er ekstra sårbare og i en tidlig og kritisk fase av sin utvikling. Det ligger mye makt i å bruke sang som et pedagogisk verktøy. Man må som voksen være bevisst på denne makten, og utøve den på en etisk forsvarlig måte ovenfor barna som ivaretar deres likeverd. Man kan ikke bruke sang inkonsekvent i alle situasjoner og forvente at det skal ha en positiv innvirkning på samspillet. Om jeg for eksempel i praksisfortellingen om barnet som trengte trøst hadde sunget en sang om at man bare må være blid og glad, hadde jeg ikke anerkjent barnets følelser. Sensitivitet til barna er alfa omega.

Man kan si at jeg i dette prosjektet har brukt sang og musikk som et verktøy for å nå et mål, og kritisere dette som nyttetenkende bruk av musikken. Dette vil jeg avvise. Som jeg har vist i mitt prosjekt, gir musikk grunnlag for personlig vekst. Ved å stimulere deres musikalske evner fra en ung alder i både formelle og uformelle situasjoner, får barna utviklet seg musikalsk (Sæther, 2012). Dette kan gi barna et musikalsk grunnlag de vil kunne bruke til å delta i ulike musikalske fellesskap, både i samtiden og i fremtiden (Stensæth, 2012). Gjennom eksempelvis musicking (Small, 1998), vil barna kunne oppnå økt relasjon med omverdenen, og de vil kunne lære *hvordan* dette oppnås. Dette er ikke nyttebruk, men en alternativ form for pedagogikk. Skulle det derimot vise seg at jeg tar feil, skriver Vist (2018) at musikken ikke ville «virket» som den gjør i mange sammenhenger, hvis det ikke var for at den uansett fremstår som et mål i seg selv for dem som opplever den.

8 Etterord

Helt avslutningsvis vil jeg si at det å gå inn i dette prosjektet har vært en utrolig nyttig, bevissthetsgjørende og lærerik prosess, og har vært utviklende for meg som pedagog. Det har vært uvurderlig å dele erfaringer og meninger med deltakerne, veilederne, medstudenter og andre i denne oppgaven, og det har vært spennende å få lov til å analysere deltakernes praksisfortellinger. Det har vært et veldig spennende tema å jobbe med. Det har ledet meg inn i, og gjort meg avhengig av å sette meg inn i mye forskjellig forskning og teori. Jeg skulle ønske jeg kunne gå enda mer i dybden på de temaene jeg har fokusert på. Jeg har også gjort mange andre funn og oppdagelser i prosessen med denne oppgaven, som jeg skulle ønske jeg kunne kommentere. Temaer jeg har vært inne på i denne prosessen er blant annet barnas musikalske utvikling og identitet, musikkens egenverdi og andre utviklingsområder som f. eks. språktilegnelse, livsmestring, og sosiale kompetanse. Situasjonene har også vært sterkt preget av dramaturgiske elementer det kunne være interessant å se nærmere på. Generelt hva som er viktig for å skape gode rutinesituasjoner har også vært relevante temaer. Men med hensyn til begrensning har jeg ikke kunnet gjøre det i denne oppgaven. Kanskje kan disse temaene utforskes i fremtidige arbeid?

9 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (1997), *Det nødvendige samspillet*, Oslo: Tano Aschehoug
- Angelo, E. (2012), Musikalitet. I Sæther, M., Angelo, A. (2012), *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Aalberg, E., A. (2006), Hvorfor musikk?. I Sæther, M., Aalberg, E., A. (2006), *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*.
- Askland, L. (2011), *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjoner* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Askland, L., Sataøen, S., O. (2013), *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*, (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bae, B. (1996), *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B (2007), *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2013), *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Brean, A., Skeie, G., O. (2019), *Musikk og hjernen. Om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*.
- Csikszentmihalyi, M. (2005), *Flow og engagement i hverdagen*. København: Dansk Psykologisk Forlag AS
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016), *Forskningsetiske retningslinjer Samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: B. Hensyn til personer (5-18)*, Hentet den

21.04.2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016), *Generelle forskningsetiske retningslinjer*, Hentet den 21.04.2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Drugli, M., B. (2018), *Barnehagen: Gode rutinesituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Fønnebø, B. (2014), *Kunstneriske bevegelser i barnehagen. De yngstes formgivning, bildeskaping og verksteder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS

Greve, A. (2011), «La oss leve for hverandre». I Glaser, V., Moen, K., M., Mørreaunet, S., Søbstad, F. (red), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Grønmo, S. (2016), *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget AS

Høigård, 2013, *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Jansen, K., E. (2019), *Medvirkning i praksis. Deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011), *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstract forlag AS

Kanstad, M. (2011), Gjensidighet i tillitt og respekt. I Glaser, V., Moen, K., M., Mørreaunet, S., Søbstad, F. (red), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Karlson, G. (2006), Stilt over det som ennå ikke er. I Steinsholt, K., Sommerro, H. (red) (2006), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*, Oslo: N.W. DAMM & SØNN AS

Kulset, N., B. (2018), *Din musikalske kapital*. Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2017), *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Larsen, A. K. (2007), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lov om barnehager (Barnehageloven) (2005), *Kapittel II. Barn og foreldres medvirkning* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2
- Melaas, T. (2012), *Improvisasjonsblikk i barnehagen. Støtte til lekende samspill*, Oslo: Kommuneforlaget AS
- National Scientific Council on the Developing Child (2004), *Young children develop in an environment of relationships. Working paper no. 1*. Hentet fra <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2004/04/Young-Children-Develop-in-an-Environment-of-Relationships.pdf>
- Nissen, K., Kvistad, K., Pareliussen, I. & Schei, S. H. (2015), *Barnehagens hverdagsliv. Refleksjoner rundt danning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- NSD Personverntjenester (2018), *Samtykke*, Hentet den 21.04.2019 fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Postholm, M., B. (2010), *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Sandvik, N. (2006), Småbarna i nye perspektiver. I Kunnskapsdepartementet, *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Silvermann, D. (2011), *Interpreting Qualitative data. A guide to the Principles of Qualitative Research*, (4. utgave). London: SAGE Publications Ltd
- Small, C. (1998), *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover: Univeristy Press of New England
- Sundin, B. (1995), *Barns musikalska utvekling*. Falköping: Liber Utbildning
- Store norske leksikon (2019). Samhandling. Hentet fra <https://snl.no/samhandling>
- Sæther, M. (2012), Musikalsk utvikling – en helhet. I Sæther, M., Angelo, A. (2012), *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS

Sæther, M. (2011), Musikk og estetiske prosesser i barnehagen. I Bakke, K., Jenssen, C., Sæbø, A., B. (red) (2011) *Kunst kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Thagaard, T. (2013), *Systematikk og innlevelse. Innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vist, T. (2013), I lyden bor barnet, i barnet bor lyden. I Haugen, S., Løkken, G., Röhle M. (red) (2013), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og etiske tilnærminger* (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS

Vist, T. (2018), Musikk i barnehagen. Følelser, fellesskap, kunnskap. I Glaser, V., Størksen I. & Drugli, M. B. (red) (2018) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget AS

Wolf, K., D. (2017), *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*, Oslo: Universitetsforlaget

Young., S. (2003), *Music with the under-fours*, Milton: Routledge

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv til informanten

Informasjonsskriv til informanten:

Vi har vært i kontakt og snakket om din deltakelse i mitt bachelorprosjekt «Bruk av sang og musikk i overgang/rutinesituasjoner i barnehagen». Jeg setter stor pris på at du bidrar med dine tanker og erfaringer, da disse er av stor interesse for meg. Målet med prosjektet er å se hvordan man kan bruke sang og musikk i overgangs/rutinesituasjonene i barnehagen, og hvilken nytteverdi og egenverdi dette kan ha.

Mine veiledere i prosjektet er Jan Ketil Torgersen og Mirjam Dahl Bergsland ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Arbeidstittelen/problemstillingen er under bearbeiding, og den kan endres underveis.

De empiriske undersøkelsene baserer seg på innhentet dokumentasjon i form av praksisfortellinger med fokus på min problemstilling. Dette vil være praksisfortellinger som jeg har skrevet selv og som jeg har fått fra deg og andre deltakere i prosjektet. Slike praksisfortellinger vil hjelpe meg til å få inn ulike erfaringer og perspektiver, uavhengig av mine egne erfaringer og perspektiver. Alle dine opplysninger vil oppbevares konfidensielt og alle praksisfortellinger vil være anonymisert slik at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i det publiserte materialet. Øvrig datamateriale anonymiseres og slettes innen 03.05.2019.

Bacheloroppgaven skal være ferdig og leveres inn 03.05.2019. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne det.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og gir med dette muntlig samtykke til å delta i studien:

Kryss av i boks for samtykke

Dato:

Jeg ser frem mot et godt samarbeid!

Ta kontakt ved spørsmål og kommentarer

8.2 Vedlegg nr. 2: Infoskriv til personale om utviklingsarbeidet

Bruk av sang og musikk i rutinesituasjonene i barnehagen – hvordan skal vi gå frem i dette arbeidet?

Her er en liten forklaring på hvordan vi skal jobbe med utviklingsarbeidet de neste ukene

I det store og hele handler dette utviklingsarbeidet om;

Hva skjer med rutinesituasjonene om vi bruker sang og musikk?

Eksempler på hva vi kan gjøre er f. eks. sette på stemningsmusikk i bakgrunnen under ulike måltid, synge mens man kler på barna klær i garderoben, vasker hender eller skifter bleier.

Her er det bare å være kreativ og jeg setter stor pris på ideer og innspill!

Det er jo også viktig å tenke på hva vi allerede gjør med sang og musikk. Et eksempel er når vi bruker en sang til at barna på tur og orden får gå i gangen for å kle på seg.

Dette arbeidet krever en bevisstgjøring på akkurat disse situasjonene, og det betyr at vi må observere, notere oss og reflektere over hva bruk av sang og musikk gjør med oss selv, med barna, og samspillet i gruppa.

Jeg ønsker at vi dokumenterer dette ved å skrive praksisfortellinger som vi kan se på og bruke i personal- og avdelingsmøter og videre planlegging av arbeidet. Praksisfortellinger trenger ikke å være lange, det kan være en kort beskrivelse av en opplevelse/hendelse.

Her er et eksempel på en av mine egne praksisfortellinger knyttet til dette arbeidet:

(Praksisfortelling fjernet)

Jeg setter pris på om dere får til å sende praksisfortellingene deres til meg underveis, og jeg håper at alle på avdelingen får sendt meg minst 1 praksisfortelling i løpet av de neste 2 ukene.

8.3 Vedlegg nr. 3: Refleksjonsspørsmål til «Hvorfor kunstfag i barnehagen?»

Refleksjonsspørsmål til «Hvorfor kunstfag i barnehagen?»

- Hva tenker dere kunstfag i barnehagen er?
- Tenker dere det er viktig med kunstfag i barnehagen?
- Hvilke erfaringer har dere til kunstfagene i barnehagen?
- Hvor stort fokus har dere hatt på kunstfagene?
- Hvilke kunstfaglige aktiviteter foretrekker dere?
- Hva har dere gjort tidligere?
- Hva ønsker dere å gjøre videre? (Tanker og ideer)
- Hva er barna interesserte i for tiden?