

Musikkens egenverdi

Hvordan kan barnehagelæreren bidra til å øke betydningen av musikkens egenverdi?

Johannes Bergh

[kandidatnummer: 16]

Bacheloroppgave

[BHBAC3910]

Trondheim, april 2023

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

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	3
2 Metode	4
2.1 Valg av metode	4
2.1.1 Observasjon som forskningsmetode.....	5
2.1.3 Systematisk og usystematisk	6
2.2 Planlegging av datainnsamling og adgang til felten	6
2.3 Utvalg av informanter	7
2.4 Etiske retningslinjer	7
2.5 Beskrivelse av gjennomføring.....	8
2.6 Metodekritikk	8
2.6.1. Reliabilitet.....	8
2.6.2. Validitet.....	8
2.6.3. Generalisering	9
2.7 Analysearbeid.....	9
2.7.1 Tematisk analyse	10
2.7.2 Hermeneutikk og fenomenologi.....	10
3 Teorikapittel.....	11
3.2 Musikk og følelser	13
3.3 Musikalske uttrykk.....	13
3.3.1. Lytting	15
3.4 Voksenrollen.....	15
4 Funn og drøfting.....	17
4.1 Musikk som egenverdi.....	17
4.2 Musikk og følelser	19
4.3 Lek og musikalske uttrykk	20
4.3.1 Lytting	22

4.4 Voksenrollen.....	23
4.5 Oppsummering drøfting	25
5 Avslutning	26
6 Litteraturliste.....	27
7. Vedlegg	29
Vedlegg 1.....	29
Vedlegg 2.....	30

1 Innledning

Innenfor barnehageutdanningen er musikk en viktig del av mange barns opplevelser og læring. Hva er egentlig betydningen av musikk for sin egen del? Og hvordan kan barnehagelæreren påvirke denne betydningen?

Dette er spørsmål som er verdt å utforske, spesielt i lys av kravet om nytteverdi som ofte dominerer i dagens samfunn. Som Varkøy (2019) påpeker, er vi innsyltet i en snever nyttetenkning som kan påvirke måten vi vurderer kunst og kultur på. Dette kan igjen påvirke barnehagelærerens syn på musikk og dens rolle i barnehagen:

«Kravet om nytte – eller relevans gjelder på alle områder. Vi er innsyltet i denne snevre nyttetenkningen som noe selvsagt og naturgitt. Dette preger mye av tenkningen innenfor en rekke felt, blant annet utdanning, kunst, forskning, helse, barn, idrett og natur. Det synes vanskelig å tenke seg at noe som helst har en verdi eller mening i seg selv» (Varkøy, 2019, s. 120).

Kan det tenkes at musikk bare kan nytes og gi gode opplevelser her og nå, at det har en mening i seg selv? Daglig kimer musikken rundt oss enten gjennom øretelefoner på veg til bussen, over høyttalere på vorspiel, eller rundt vennegjengen som sitter å «jammer» på hvert sitt instrument. Hører man på musikk i sammenkomster for at det skal stimulere vår kognitive og språklige utvikling, eller kan musikken i seg selv tilføye noe verdifullt for sin egen del?

Problemstillingen for denne oppgaven er «hvordan kan barnehagelæreren bidra til å øke betydningen av musikkens egenverdi?» Gjennom en kvalitativ studie med deltakende observasjoner av ulike barnegrupper, vil jeg drøfte funnene og forsøke å finne svar på disse spørsmålene. Ved å forstå musikkens egenverdi i lys av temaer som musikk og følelser, musikalske uttrykk og voksenrollen, håper jeg å se en helhet på hva det innebærer, og om barnehagelæreren kan være betydningsfull i møte med den. På denne måten kan jeg kanskje bidra til en dypere forståelse av musikkens rolle i barnehageutdanningen og hvordan vi kan legge til rette for en meningsfull musikkopplevelse for barna.

2 Metode

Vitenskapelig metode er fremgangsmåter eller teknikker for å gi svar på ulike typer forskningsspørsmål (Bergsland & Jæger, 2018, s. 66). Det er viktig å velge en metodisk tilnærming som best mulig kan svare på problemstillingen til prosjektet (Thagaard, 2018, s. 53). Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder, og de er i prinsippet basert på en ulik forskningslogikk, noe som har konsekvenser for forskningsprosessen og hvordan resultatet av forskningen vurderes (Bergsland & Jæger, 2018, s. 66). Kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, altså det egner seg best til forskning som omhandler tall og statistikk, mens kvalitative metoder går mer i dybden for å forstå sosiale fenomener (Bergsland & Jæger, 2018, s. 66-67).

2.1 Valg av metode

I dette prosjektet, hvor ønsket er å finne ut om barnehagelæreren kan være betydningsfull i møte med musikkens egenverdi, har jeg valgt observasjon som kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative forskningsmetoder er ofte brukt i forskningsprosjekter hvor det er en nær kontakt mellom den som forsker og forskningsobjektene (Thagaard, 2018, s. 11). Med andre ord lar kvalitative metoder forskeren komme nærmere inn på personer i felten, på et relasjonelt nivå. Bergsland og Jæger beskriver det slik:

«Kvalitative forskningsmetoder brukes til systematisering av og gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer (i skrift eller tale) eller handling (atferd). Utbredte kvalitative metoder som observasjon og intervju er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant (Bergsland & Jæger, 2018, s. 66).

Et av de viktigste målene med kvalitativ forskning er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakernes oppfatninger (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 16). Det finnes mange ulike tilnærminger forskeren kan ta i bruk som datainnsamlingsstrategi, blant annet ulike typer intervjuer, observasjoner, spørreskjemaer, videoopptak eller ulike kombinasjoner av disse (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 19). En annen viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå forståelse av sosiale fenomener, hvor å kunne fortolke disse fenomenene får stor betydning (Bergsland & Jæger, 2018, s. 67).

2.1.1 Observasjon som forskningsmetode

Min innsamlingsstrategi er deltakende observasjoner, hvor jeg gjennom å ha samlingsstunder for ulike barnegrupper, vil observere hele mennesker, dvs. forhold mellom individ og omgivelser. Deltakende observasjoner deles ofte inn i aktiv og passiv deltakelse, hvor en aktiv deltakende observasjon, forutsetter en fullstendig deltakelse. Det vil si at forskeren føler og opplever seg som en fullverdig deltaker, og ikke en utenforstående observatør av andre deltakere. I denne typen observasjon er det viktig at forskerens deltakelse ikke bidrar til at samspillet i miljøet eller mellom deltakerne endres (Brottveit, 2018, s. 100).

Innenfor samfunnsvitenskapen er deltakende observasjon en forskningsmetode som innebærer at forskeren deltar i de sosiale prosessene som hun eller han studerer, for på den måten å samle data (Dalland, 2021, s. 103). I boken *Observasjon i barnehagesammenheng – en problematisering* argumenterer Bae (1986) for at en kvalitativt orientert observasjon karakteriseres ved fire aspekter, og disse aspektene er 1) at den søker å oppnå en helhetsforståelse av det som observeres, 2) retter seg mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner, 3) er prosessorientert, det vil si at vi ser på den prosessen individet befinner seg i, og prøver å beskrive utviklingsprosesser for å få dybde og forståelse for de fenomenene som studeres, og 4) bevissthet om forskerens egen rolle i observasjonen. Jeg valgte denne type observasjon fordi jeg ikke ønsket at barna skulle føle at jeg overvåket dem, men at jeg ønsket å skape en relasjon. På den måten følte jeg selv at jeg fikk observert barnas ekte reaksjoner og spontane uttrykk. Deltakende observasjoner fører til at man ikke får skrevet noe ned før i ettertid, men jeg føler jeg fikk et godt dokumentert materiale, og positive opplevelser med denne arbeidsmetoden.

2.1.2 Prosjektarbeid

Prosjektarbeid er en metode og arbeidsform som har sin opprinnelse i Nord-Italia. «*Et barn har hundre språk*» er ordspråket som prosjektformen er knyttet til, og med det menes at barn har mange måter å forstå og lære på. De uttrykker seg ikke bare verbalt med ord, men også gjennom lek, drama, sang, musikk, bevegelse, fantasi, fortellinger, bygging og så videre. Det handler om å la barna praktisere mange uttrykksmuligheter for å få tilgang til alle sider av personligheten (Kjær, 2019, s. 12). Det ble derfor hensiktsmessig for meg å observere barnas musikalske uttrykk i prosjektet jeg gjennomførte. Måten jeg gjorde dette på var at jeg spilte og sang for og med barna, samtidig som jeg var årvåken for hvordan barna uttrykte seg. Med problemstillingen min i bakhodet, og bruk av fortolkningsstrategier i analysearbeidet, kan jeg

på bakgrunn av det jeg har sett, bruke observasjonene for å se verdien av musikk for sin egen del.

2.1.3 Systematisk og usystematisk

I mine deltakende observasjoner hadde jeg en ustrukturert tilnærming, noe som betyr at jeg ikke på forhånd hadde bestemt meg for hva jeg skulle se etter (Dalland, 2021, s. 110). I ustrukturerte observasjoner er vi mer åpne for det som skjer rundt oss, vi ser med friske øyne, og kan se sider ved miljøet som vi ellers ville gått glipp av. Etter en slik måte å observere på, er det ifølge Dalland, lettere å finne frem til egnede situasjoner som belyser den problemstillingen du har valgt. Frønes (2019, s. 44) hevder at det i usystematiske observasjoner er noe som brukes, mens annet ikke anses som like relevant og legges bort. Videre forklarer hun at forholdet mellom usystematisk og systematiske observasjoner går ut på at man gjennom de usystematiske observasjonene, som ikke har tydelige rammer for hva du skal se etter, ofte gir et glimt av noe du ønsker å jobbe videre med. Grunnlaget for systematisk jobbing oppstår i det usystematiske (Frønes, 2019, s. 44).

For å kartlegge voksenrollen i møte med problemstillingen min, ønsket jeg også selv å bli observert. Dette foregikk gjennom en strukturert observasjon, som ble utført av en ansatt hos de respektive barnehagene. En strukturert observasjon krever en mer detaljert planlegging enn den ustrukturerte. Hva er det karakteristiske ved situasjonen? Samhandling mellom den voksne og barnegruppen står i fokus, etter hvordan jeg forstår Dalland sitt eksempel innen helse- og sosialutdanningene (2021, s. 111)

2.2 Planlegging av datainnsamling og adgang til felten

Da jeg planla gjennomføringen av observasjonene, var det viktig for meg å finne en rekke sanger som ville gi variasjon i funnene. Jeg laget en liste over både kjente og ukjente sanger for barna, hvor noen var med bevegelser, og noen uten. I forberedelsen til observasjonene hadde jeg planlagt å være en aktiv deltaker og observere feltet på nært hold. Bergsland og Jæger (2018, s. 75) omtaler dette som feltobservasjoner, der observatøren er en aktiv deltaker og samhandler med andre relevante personer, samtidig som observatøren bruker sine egne erfaringer for å analysere og forstå det som skjer i feltet.

Jeg hadde tilgang til feltet gjennom min siste praksisperiode og en familievenn som jobber i barnehage. Jeg tok direkte kontakt med begge to, og forklarte min oppgave og planer for datainnsamling, og spurte om de ville være interessert i å delta. Begge parter stilte opp, og de anså prosjektet som spennende og positivt. Gjennom disse to fikk jeg adgang til de relevante avdelingene for datainnsamlingen. Jeg planla å skrive ned mine observasjoner etter hver samlingsstund, og det var viktig for meg å være fullt til stede og fokusert for å få med alle detaljene.

2.3 Utvalg av informanter

I en forskningsprosess er det et stadium som handler om å rekruttere informanter, det vil si ta stilling til hvem som er prosjektets deltakere, og hvordan de velges ut. I kvalitative studier er det vanlig å foreta strategiske valg, det vil si at det er viktig å rekruttere informanter som kan gi informasjon til det fenomenet som skal undersøkes (Brottveit, 2018, s. 87). Mitt utvalg av informanter var gjennom en kjent barnehage, og en person jeg kjenner som jobber i barnehage, men jeg anser barna som informanter, da deres uttrykk ble grunnlag for refleksjon, tanker og videreutvikling av prosjektet. Etersom at jeg ble observert i samlingsstundene, ser jeg på meg selv som en informant i datainnsamlingen, da også voksenrollen var et fenomen som skulle undersøkes i møte med problemstillingen.

2.4 Etiske retningslinjer

Observasjon som forskningsmetode har flere etiske utfordringer, noe det er viktig å være oppmerksom på når observasjon blir brukt som metode (Dalland, 2021, s. 102). De etiske dilemmaene kan oppstå i forhold til problemstillingen, undersøkelsesprosessen, datainnsamlingen og analysen og diskusjonen av dataene, også personvern står sentralt (Bergsland og Jæger, 2018, s. 83). Informert samtykke er også en viktig faktor og innebærer at informantene skal være informert om formålet med undersøkelsen, at deltakelsen er frivillig, og at de kan trekke seg når som helst (Bergsland og Jæger, 2018, s. 83). Dalland (2021, s. 126) sier at man alltid skal innhente informert samtykke. I et informert samtykke skal det informeres om hvilken hensikt forskeren har, samt hvordan materialet skal brukes. Når det forskes med barn, er det viktig å ta noen hensyn. De kan ikke samtykke på samme måte som en voksen. Det ble derfor sendt ut samtykkeskjema til foreldrene, og bevisst ikke tatt med barn som ikke ønsker å delta på aktivitetene. Både barnehager og barn er anonymisert i mine observasjoner. For samtykkeskjema, se vedlegg 1

2.5 Beskrivelse av gjennomføring

Jeg har gjennomført 4 samlingsstunder for barn i alderen 1-6 år. Ved å ha to barnehager som utgangspunkt, har jeg innad i dem hatt to samlinger i hver, en med småbarn og en med storbarn. Under samlingsstundene ble det gjennomført deltakende observasjoner. Dette krevde at det ble opprettholdt en overordnet oppmerksomhet på det som foregikk, samtidig som samlingene ble ledet, sunget og spilt sammen med barna. Utfordringene jeg møtte var at det tidvis var vanskelig å få med seg alt som skjedde. Barnegruppene inneholdt 5-6 barn, som i utgangspunktet ikke er så mye, men jeg opplevde at jeg i noen situasjoner bare fikk med meg helhetsinntrykket i situasjonen. Utover det, forsøkte jeg å møte barna på deres premisser og anerkjenne og svare på deres initiativ som kom underveis.

2.6 Metodekritikk

I følge Bergsland & Jæger (2018, s. 80) er det viktig å være både kritisk og reflektert overfor egne metoder og innsamlingsstrategier, ettersom ingen metode er feilfri. I kvalitative studier kan vi bruke begrepene reliabilitet, validitet og generalisering om evaluering av arbeidet, men disse får en litt annen betydning enn det har for kvantitativ forskning (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80).

2.6.1. Reliabilitet

I kvalitative studier er reliabilitet knyttet til spørsmål om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, om datamaterialet er pålitelig, og hvordan det samles inn, oppbevares, analyseres og tolkes (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). For å øke påliteligheten i forskningen, har jeg inkludert et eget kapittel som beskriver hvordan og hvorfor jeg har jobbet på den måten jeg har gjort. Dette inkluderer valg av metode, innsamlingsstrategi, kontakt med feltet og min tilnærming til innhenting av data. Ved å gi en detaljert redegjørelse for mine metodiske valg, gjør jeg forskningen mer transparent og gir leseren muligheten til å vurdere utviklingen av data og kvaliteten på prosjektet (Thaagard, 2018, s. 200).

2.6.2. Validitet

Validitet er et viktig begrep som beskriver hvor godt og relevant dataene representerer det fenomenet som skal undersøkes. Videre refererer validitet også til i hvilken grad resultatene er gyldige for det spesifikke utvalget og fenomenet som er studert. I tillegg er validitet relatert til bekræftbarhet, noe som betyr at forståelsen av prosjektet må kunne støttes av annen forskning (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). Thaagard (2018, s. 200) mener at ved å klargjøre det teoretiske utgangspunktet og de beslutningene som tas ved tolkning av data, vil validiteten av

tolkningene øke. Jeg har økt oppgavens gyldighet ved å inkludere analysearbeid som har ført til mine teoretiske utgangspunkter, og ved å drøfte resultatene sett i sammenheng med disse.

2.6.3. Generalisering

I kvalitative studier dreier generalisering seg om overførbarhet, noe som betyr at tolkningene kan være relevante i andre situasjoner selv om de er basert på en enkelt undersøkelse (Bergsland & Jæger, 2018, s. 80). I mitt tilfelle er min forståelse av musikkens egenverdi, påvirket både av mine interaksjoner med informanter i feltet, samt mine egne musikalske opplevelser og erfaringer. Det er viktig for meg å være bevisst mine egne tolkninger og koble funnene til relevant faglitteratur slik at forskningsresultatene kan være til inspirasjon for andre barnehager (Bergsland & Jæger, 2018, s. 81). Dette støttes også opp av Brottveit (2018) som hevder at formålet med kvalitative studier er å tilby ny innsikt og kunnskap som kan overføres til andre kontekster og relevante felt (s. 87).

2.7 Analysearbeid

Analysearbeidet går ut på å redusere datamengden, skape orden, struktur og mening (Bergsland & Jæger, 2018, s. 81). Da jeg analyserte, gikk jeg systematisk gjennom empirien jeg hadde samlet inn for å komme fram til sentrale funn som svarte på problemstillingen min: «hvordan kan barnehagelæreren øke betydningen av musikkens egenverdi?» I analysearbeidet skal ikke forskeren bare presentere informantens ord slik det vises i det skriftlige datamaterialet, men også komme bak ordene informantene uttrykker, for å kunne finne den dypere meningen som ligger i dem (Moen & Karlsdottir, 2015, s. 10). For å komme bak ordene til informantene og utvikle en forståelse av temaet som studeres, har jeg i oppgaven analysert og drøftet funnene i datamaterialet med utgangspunkt i en tematisk analyse, med en hermeneutisk tilnærming. En kan se arbeidsmetoden min i sammenheng med det Bergsland og Jæger skriver om analyseprosessen: For å analysere en problemstilling og finne mulige løsninger, brukes ofte en kombinasjon av forskjellige tilnærminger. Underveis i analysen fjernes overflødige observasjoner eller annen irrelevant informasjon, som ikke bidrar til å forstå problemstillingens formål. Det som er viktig er å holde seg fokusert på det som er betydningsfullt (Bergsland & Jæger, 2018, s. 81-82).

2.7.1 Tematisk analyse

I analysen av funnene mine gjorde jeg som nevnt en tematisk analyse. Ifølge Thagaard (2018, s. 171) innebærer en temaanalyse å sammenligne data og fokusere på de temaene som er representert. Formålet med en tematisk analyse, er ifølge Brottveit (2018, s. 146) å ordne informasjon inn under bestemte temaer. Denne analysen er først og fremst beskrivende i formen, og målsettingen er å sammenligne svarene fra hver enkelt informant (Brottveit, 2018, s. 146). For min del handlet dette om å sette tematikkene som går igjen i de enkelte barnegruppene opp mot hverandre, og sammenligne funnene. Begrepet temaanalyse indikerer altså at det er selve tematikkene som er i sentrum av analysen.

Gjennom temaanalysen ble det klart at det var flere temaer som var sentrale i mitt datamateriale, og noen av disse temaene inkluderte barns lek og musikalske uttrykk, voksenrollen, spontansang og følelser. Disse temaene hjalp meg med å få en dypere forståelse av funnene mine og kunne besvare problemstillingen min på en mer nyansert måte. Totalt sett har temaanalysen vært en verdifull metode for å analysere datamaterialet mitt, og har hjulpet meg med å se mønstre og sammenhenger som jeg ellers ikke ville ha oppdaget.

2.7.2 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk og fenomenologi er to begreper som ofte brukes sammen, men som også har sine egne spesifikke betydninger. Hermeneutikk refererer til læren om fortolkning, som handler om å prøve å forstå eller forklare noe som kanskje ikke er helt klart fra før av. Fenomenologi, derimot, fokuserer på studiet av fenomener - det vil si opplevelser som er tilgjengelige for våre sanser. Med andre ord er et fenomen noe som kan oppleves gjennom sansene våre (Dalland, 2021, s. 48).

Hermeneutikk er spesielt viktig for alle som ønsker å jobbe med mennesker, da det handler om å forstå grunnlaget for menneskelig eksistens. Bergsland og Jæger (2018, s. 42) argumenterer for at alle forskere må være bevisste på sin egen hermeneutiske tilnærming for å kunne forklare hvordan de kommer til rette med både seg selv og det de studerer. Dette inkluderer å være klar over sine egne forestillinger, forforståelser og tolkningsredskaper. En slik bevissthet kan hjelpe forskere med å identifisere og håndtere eventuelle forutinntatte oppfatninger som kan påvirke deres forskning og forståelse av verden rundt oss (Dalland, 2021, s. 48).

I sum kan man si at hermeneutikk og fenomenologi begge representerer viktige tilnærminger til forståelse og tolkning av menneskelig eksistens og opplevelser. Mens hermeneutikken fokuserer på tolkning av tekster og situasjoner, legger fenomenologien vekt på hvordan vi oppfatter og erfarer verden rundt oss. Brottveit (2018, s. 29) peker på at hermeneutikk betegnes som en fortolkende vitenskap, nettopp fordi meningsfylte data vanligvis ikke kan forklares ut fra generelle eller sosiale lover. Årsaken til at fenomenologi forbindes med hermeneutikken, er fordi den er opptatt av å forstå og fortolke andre menneskers subjektive opplevelser, fra eget ståsted (Brottveit, 2018, s. 147). Jeg har analysert og tolket dataen min basert på det jeg ser, men støtter meg til teori når det gjelder tematikkene som oppstod.

3 Teorikapittel

3.1 Musikkens egenverdi

Musikk begrunnes ofte med sin nytteverdi, for eksempel i forhold til språkstimulering, logisk-matematisk intelligens eller sosialt samspill (Angelo, 2016, s. 131). I barnehagesammenheng fremheves arbeid med musikk som nyttig med tanke på å styrke barns utvikling når det gjelder motorikk, språk, samarbeidsevner og turtaking (Angelo, 2016, s. 131). I boka *Barnet og musikken* (2016) argumenterer Sæther og Angelo for at musikkarbeid i barnehagen kan være positivt i forhold til mange ulike utviklingsområder. Men de ses som heldige bieffekter, og ikke primært sett som musikkarbeidets hensikt (Angelo, 2019, s. 130). Videre konkluderes det med at det er mulig å holde to tanker i hodet samtidig: “musikkarbeidet behøver for eksempel ikke bli dårligere selv om det også har positive bieffekter” (Angelo, 2019, s. 132).

I boken *Hvorfor musikk?* hevder Varkøy (2015) at tankemåtene rundt kravet om nytte, representerer en antihumanistisk tendens, uten sans for den gleden som ligger i formålsløse aktiviteter (Varkøy, 2015, s. 120). Videre poengterer han at også musikk og musikalske erfaringer lider under det han omtaler som «nyttetenkningens herredømme.» Derfor belyser Varkøy (2015) musikkens egenverdi ved å rette søkelyset på musikk som noe mennesker gjør sammen. Egenverdien blir knyttet til den musikalske aktiviteten, og ikke til verket eller komposisjonen. Det som blir regnet som sentrum for oppmerksomheten, er møtet mellom det musikalske objektet og menneske. Hvor det altså er den musikalske erfaringens egenverdi som drøftes i det følgende, og ikke musikkens egenverdi (Varkøy, 2015, s. 120). Kulset (2021, s. 31) mener at en deltakende musikkpraksis gir en helt annen musikalsk identitet hvor

fokuset er på å delta og å musisere sammen, enn en performativ musikkpraksis hvor det å være god på et instrument og opptre er fokus. I en barnehage ser Kulset det som nødvendig å fokusere på den deltakende praksisen, og ta en eventuell lyst til å opptre som en bonus.

Varkøy (2012) drøfter i boken *Om nytte og unytte* den musikalske erfaringens egenverdi fra ulike definisjoner: Handling, tankehandling og lykke (Varkøy, 2012, s. 51-56). Den musikalske erfaringens egenverdi som handling, innebærer å skape historier om oss selv og våre relasjoner (Varkøy, 2012, s. 53). Gjennom handling skapes det forbindelser mellom mennesker, ting, ja til og med kosmos, eller med det overnaturlige. Disse forbindelsene har ikke noe mål utenfor seg selv – det er selve aktiviteten som er målet. Musisering fra et handlingsperspektiv, er derfor knyttet til opplevelsen av mening og livskvalitet - eller lykke, hvis du vil (Varkøy, 2012, s. 53).

Om musikalsk egenverdi som tankehandling, diskuterer Varkøy (2012) at vi i vår tid forbinder livets mening med opplevelser. Den moderne kunst har også en tendens til å sette opplevelsen i sentrum (s. 55). Opplevelser gir ikke rom for refleksjon, og hvis kunstens eneste hensikt er å gi oss raske og overfladiske opplevelser, vil den dø. Kunstens verdi er ikke begrenset til kunstnerens personlige uttrykk, eller overfladiske opplevelser – den er knyttet til kunstens viktighet for alle, som tenkning (Varkøy, 2012, s. 55).

Videre hevder Varkøy (2012, s. 56) at vi er begrenset av vår dominerende tenkemåte om nytteverdi, der alt anses som midler uten egenverdi. Han argumenterer for at når vi anerkjenner den musikalske opplevelsen som verdifull i seg selv, kan vi bevege oss bort fra en formål- og rasjonalitetsbasert tankegang. Dette synet på verdien av musikk kan danne grunnlaget for å anse den musikalske opplevelsen som handling – som tenkning – som lykke. Det samme kan sies om alle menneskelige aktiviteter som ikke er knyttet til arbeid eller produksjon, men heller handler om handling i seg selv. Angelo (2016, s. 132) mener at dersom musikkarbeid først begrunnes som en effektiv strategi for alle verdens nytter, er vi på villspor.

3.2 Musikk og følelser

Våre tidligste opplevelser i livet er med å danne grunnlaget for selvoppfatning og egen identitet (Ruud, 2013, s. 82). Musikken regnes som en av de første og sterkeste minner vi har fra barndom og tidlig liv. Nære relasjoner knyttet til blant annet foreldre, søsken og opplevelser av omsorg ved å bli sett og bekreftet er en del av barnesanger, rim og regler (Ruud, 2013, s. 82).

Musikken utløser derfor tidlig følelser i oss, alt i fra vage kroppsforfølelser til mer presise kategoriale følelser som glede eller tristhet. Følelsene våre blir tydelige for oss ved å få bekreftelse av mennesker rundt oss, de differensieres gjennom møte med musikken, de dramatiseres gjennom fantasi og bruk av språk. Musikken blir en måte å kanalisere og ventilere følelsene våre på (Ruud, 2013, s. 82). Disse potensielle opplevelsene, er med på å skape innhold til det som selv definerer seg ut fra. Det er gjennom samspillet med andre mennesker vi blir kjent med vår egen kropp og følelser, og hvor grunnlaget for egen subjektivitet tar form (Ruud, 2013, s. 82).

Nesten alle mennesker har opplevd at musikk kan forsterke eller endre en stemning eller sinnstilstand. Musikk skaper stemninger, som danner utgangspunkt for følelsene (Marstal, 2008, s. 116). Musikk er ikke i seg selv følelser, men kan være i stand til å røre ved følelser, til å røre oss og bevege oss. Musikk kan gi oss tilgang til oss selv (Marstal, 2008, s. 116). Inge Marstal skriver videre at selv om musikk på den ene siden kan beskrives i objektive termer, vil den likevel på den andre siden alltid oppleves subjektivt. Dette fordi vi alle reagerer ulikt på ulik musikk, avhengig av våre forutsetninger, vårt humør, situasjon og tidspunktet på dagen (Marstal, 2008, s. 117).

3.3 Musikalske uttrykk

I barnekulturen er leken den viktigste være, - tenke- og handlemåten, skriver Sæther (2016). Leken viser seg gjennom samhandling mellom barn, mellom fiktive personer eller at en selv går inn i ulike roller. Leken er grunnleggende sosial, noe som må bety at andre barn har tilgang til den (Sæther, 2016, s. 100).

I boken «barnet og musikken (2016) refereres det til musikkpedagogen Bertil Sundin (1995) som ser på barns musikalitet som et uttrykk for barns behov for å kunne uttrykke seg

musikalsk. Dette behovet for musikalske uttrykk blir her sentralt om man oppfatter det som biologisk betinget. Men er det slik at de musikalske uttrykkene ikke læres? Oppstår de spontant hos barn? Sæther kommer med noen interessante tanker og trekker Sundins syn på musikalitet opp mot Danbolt og Enerstvedt meninger om leken:

«Om en mener at behovet for lek er medfødt, vil det være de kulturelt-bestemte sosiale rammene som avgjør hvilke vilkår og hvilken karakter leken og fortellingen får. I og med at barns musikalske uttrykk viser seg så tydelig i barns lek, vil det etter min oppfatning være slik at også behovet for å uttrykke seg musikalsk vil være medfødt» (Sæther, 2016, s. 103).

Musikalske uttrykk kan overføres fra barn til barn (Sæther, 2016, s. 103). Selv om musikalske uttrykk kan ha noen kjennetegn, betyr ikke dette at uttrykkene blir identiske. Barn improviserer og tilpasser uttrykkene til situasjonen, omgivelsene og ut fra tidligere erfaringer. Felles for alle lekens former er drivkraft og nysgjerrighet, dristighet og skapertrang som tar utgangspunkt i det kjente, men søker det ukjente (Sæther, 2016, s. 104). I samråd med Bjørkvold (1989), uttrykker Sæther (2016, s. 104) at lek med musikk integrert, blir det sentrale i barnekulturen. I mange språk finner vi det samme ordet for lek og spill. Ordet *play* på engelsk for eksempel, har samme betydning for å leke og å spille.

«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» (Sæther, 2016, s. 104).

Ifølge Bjørkvold (1989), som referert av Sæther (2016, s. 104), er barnekulturens spontane musikkutfoldelse nærmere knyttet til begrepet lek enn til den tradisjonelle oppfatningen av hva musikk er. Det kan være vanskelig å oppdage barns spontansang hvis man har en snever forståelse av musikk. Bjørkvold (1979) hevder også at barnesang har mange bruksområder og kan deles inn i to former: formler og ferdigsanger (Sæther, 2016, s. 105).

3.3.1. Lytting

Barn kan synge små snutter av melodier, ta pauser og deretter delta igjen underveis i sangen (Sæther, 2016, s. 106). Allerede fra de er 1 ½ år gamle, kan barn fullføre sluttstrofer på sanger, som viser at de er med i sangen hele veien. Etter hvert utvider de sangrepertoaret sitt og evner å synge mer og ta med andre barn i leken. Ferdigsanger kan da fungere som et utgangspunkt for improvisasjon og spontane uttrykk i barnehagen. (Sæther, 2016, s. 106). Bjørkvold (1989) mener at barn synger både på et ytre og indre nivå;

«Barnet kan være lydproduserende, men også ta lengre pauser uten at det faller av flyten i kommunikasjonen med en nærpersion. Barnet kan fortsette å være med i sangen på et indre plan, synge inni seg, for så å fortsette sangen ved å lage lyd» (Sæther, 2016, s. 106).

3.4 Voksenrollen

Voksenpersoner i barnehagen kan kvie seg for å delta i musikkarbeid grunnet manglende ferdigheter på for eksempel instrumenter, hvor de foretrekker å overlate arbeidet til “ekspertene”. (Angelo, 2016, s. 139). Sæther (2017, s. 103) skriver at «om barn møter et inspirerende, motiverende og litt modig personale, kan det oppstå gylne øyeblikk.» Videre henviser Sæther til Tone Birkeland, som påpeker at barnet selv er en viktig aktør i egne læringsprosesser, og at barns medvirkning står i sentrum (Sæther, 2017, s. 85). Barns rett til medvirkning er blitt poengtert gjennom en egen paragraf i barnehageloven, utdypet i rammeplan for barnehagen (KD, 2017) og i et eget temahefte «barns medvirkning i barnehagen» (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 124). Prinsippet om barns rett til medvirkning berører selve kjernen i konvensjonelle autoritetsforhold mellom barn og voksne (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 126).

Liset (2014) har tatt i bruk begrepet lekelunet fra Løkken (2004), og oppfatter begrepet som å tørre å gi fra seg kontrollen. For små barn preges lekelunet ofte av det lystige, lette og muntre, hvor man må kunne evne og sette seg selv i en paratelisk tilstand (Liset, 2014, s. 77). En paratelisk tilstand kjennetegnes av å la seg oppsluke av øyeblikket, hvor alt som skjer her og nå, blir et mål i seg selv. I barns lek er det lett å kjenne igjen den paratelske tilstanden, nettopp fordi de leker for lekens egen skyld og fordi det oppleves som morsomt og

meningsfullt (Liset, 2014, s. 77). Dersom det arbeides bevisst og mot konkrete mål frem i tid, rettes gjerne oppmerksomheten utover og blir selvbevisst. Dette kalles for en telisk tilstand. Voksne har lettere for å havne i en telisk tilstand, ettersom de gjerne reflektere over de tingene de gjør, med utgangspunkt i hva som er ønsket måloppnåelse (Liset, 2014, s. 77).

Kibsgaard (2019) viser gjennom en praksisfortelling, at barnet som gjorde et utbrudd og forstyrret opplegget til den voksne, hadde en annen oppfatning av det som skjedde. «Vi leker!» Observasjonen som ble grunnlaget for praksisfortellingen, blir tolket slik at barnet visste at den voksne betraktet tull og tøys som noe negativt, og ville derfor rette på forståelsen og forklare at det var lek, altså noe positivt som foregår (Kibsgaard, 2019, s. 68). For noen voksne vil tull og tøys ofte fortone seg som noe de ønsker at barn skal slutte med, ofte fordi det dukker opp og forstyrrer den voksnes planmessige opplegg (Kibsgaard, 2019, s. 65)

Kulset (2021) drøfter fenomenet å være musikalsk. Hun argumenterer for musikalitet som noe medfødt, men at musikalitet må stimuleres for å oppnå utvikling, på samme måte som at barn må lære seg språk, selv om de er født med evnen til å snakke og forstå (Kulset, 2021, s. 33). Videre mener hun at mestring av instrumenter er knyttet sammen med hvor mye tid som er lagt ned i musikken og instrumentet (Kulset, 2021, s. 32). I møte med musikalitet gjør forfatteren oss kjent med et begrep som heter musikalsk trygghet. Musikalsk trygghet handler om å slippe seg løs og la musikken flyte fritt, uten å bekymre seg for om det man gjør er bra eller ikke. Det handler om å ha tillit til ens eget musikalske uttrykk og å være i stand til å kommunisere med andre gjennom musikken på en oppriktig måte. Det viktigste er selve musikkopplevelsen og samspillet mellom menneskene som spiller sammen (Kulset, 2021, s. 112).

Slik begrepet musikalsk trygghet blir brukt i denne definisjonen, kan vi si at det handler om en holdning som kan sette oss fri fra ferdighetspotensialet i hver enkelt og ta vekk perspektivet om å «være flink til å synge» eller det å «kunne spille et instrument», (Kulset, 2021, s. 112).

4 Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålet jeg stilte innledningsvis. Dette skal jeg gjøre i lys av empirien jeg har samlet inn, samt utvalget av teori som er blitt presentert i kapittel 3. Etter å ha gjort en tematisk analyse av funnene mine, har jeg satt de i tabell «oversikt tematiske funn» etter de tema som kom frem, og vist med eksempler fra observasjonene mine. Tabellen finner du i vedlegg 2.

4.1 Musikk som egenverdi

I samlingsstundene var det vanskelig å forholde seg til hva som var relevant for oppgaven. Hva betyr det at musikken har en egenverdi, og hvordan kommer dette til syne ved å ha sangstunder med barna? Mine forhåndstanker rundt dette var i hovedsak å se etter om barna hadde det gøy, og om de syntes det var interessant. Jeg fokuserte dermed på selve opplevelsen med samlingene, og de inntrykkene jeg fikk av barnas uttrykk. Varkøy (2012) mener at vi i vår tid forbinder livets mening med opplevelser, noe den moderne kunst også har en tendens til å gjøre (s. 55). Han understreker at opplevelser ikke gir rom for refleksjon, og hvis kunstens eneste hensikt er å gi oss raske og overfladiske opplevelser, vil den dø. Varkøy mener videre at kunstens verdi ikke er begrenset til kunstnerens personlige uttrykk, eller overfladiske opplevelser – den er knyttet til kunstens viktighet for alle, som tenkning (Varkøy, 2012, s. 55).

Mens begrepene egenverdi og nytteverdi kvernet i hodet, observerte jeg barn som for første gang sang høyt, uttrykte at sanger er fine, og som etter hvert lot seg rive med av musikken. Som barnehagelæreren fant i observasjonen av meg: «*Han som satt til venstre for meg, har jeg aldri hørt synge, før i dag.*» I en annen observasjon la jeg merke til at «*det var spesielt ett barn som hadde blikkontakt hele tiden, og midt i sangen sa hun til den voksne ved siden av at hun likte denne sangen.*»

Musikk begrunnes ofte med sin nytteverdi, for eksempel i forhold til språkstimulering, logisk-matematisk intelligens eller sosialt samspill (Angelo, 2016, s. 131). Arbeid med musikk hevdes også som nyttig med tanke på å styrke barns utvikling når det gjelder motorikk, språk, samarbeidsevner, turtaking og annet (Angelo, 2016, s. 131). Det kan tenkes at det barnet som sang for første gang i barnehagen, eller hun som likte sangen, utvikler høy matematisk intelligens, men det er utenfor rammen for denne oppgaven. Det jeg imidlertid er interessert i, er det Varkøy (2012, s. 53) forteller om at det i handling skapes forbindelser mellom mennesker, ting, med kosmos, eller det overnaturlige. Varkøy (2015) belyser musikkens

egenverdi ved å rette søkelyset på musikk som noe mennesker gjør sammen, noe som knytter egenverdien til den musikalske aktiviteten, og møtet mellom det musikalske objektet og mennesket (Varkøy, 2015, s. 120).

Både Sæther og Angelo (2016) argumenterer for at musikkarbeid i barnehagen kan være positivt i forhold til mange ulike utviklingsområder. Men de ses som heldige bieffekter, og ikke primært sett som musikkarbeidets hensikt (Angelo, 2019, s. 130). For min del, ble observasjoner som «*På 2. runden av Buggi Buggi, ble han med å danse med to andre. De holdt hender og gikk rundt meg og danset*», en bekreftelse på at musisering fra et handlingsperspektiv, kan knyttes til opplevelsen av mening og livskvalitet - eller lykke (Varkøy, 2012, s. 53), særlig hvis man ser på musikalske praksiser som noe man gjør sammen, uten at ferdigheter på instrument eller opptredenen er i fokus (Kulset, 2021, s. 31). I boken «barnet og musikken» konkluderes det med at det er mulig å holde to tanker i hodet samtidig: “musikkarbeidet behøver for eksempel ikke bli dårligere selv om det også har positive bieffekter” (Angelo, 2019, s. 132).

I boken *Hvorfor musikk?* hevder Varkøy (2015) at tankemåtene rundt kravet om nytte, representerer en antihumanistisk tendens, uten sans for den gleden som ligger i formålsløse aktiviteter (Varkøy, 2015, s. 120). Mine formålsløse aktiviteter, for å bruke Varkøy sine ord, gav et rikelig datamateriale med observasjoner av barn som smilte, lo, danset, og satt stille og lyttet med nysgjerrige og fascinerende blikk. Jeg synes Angelo (2016, s. 132) sier det så fint når hun hevder at vi er på villspor dersom musikkarbeid begrunnes som en effektiv strategi for alle verdens nytter. I en av samlingsstundene fikk jeg også være med på å skape meningsfulle relasjoner, med trygghet som nøkkelord. «*Det barnet som var nysgjerrig og hadde vært rundt omkring fra første sang, stod plutselig rett foran meg og prøvde å klatre på fanget mitt mens jeg spilte. Jeg tok han på fanget og fortsatte sangen, med ukulelen rundt hans mage.*» Når jeg ser på empirien jeg har samlet inn, sier jeg meg enig med Varkøy (2012) som mener at når vi anerkjenner den musikalske opplevelsen som verdifull i seg selv, kan vi bevege oss bort fra en formål- og rasjonalitetsbasert tankegang. Dette synet på verdien av musikk, kan danne grunnlaget for å anse den musikalske opplevelsen som handling – som tenkning – som lykke (Varkøy, 2012, s. 56).

4.2 Musikk og følelser

Når det gjelder verdien av musikk i møte med følelser, handler det om hva musikken gjør med oss. Jeg observerte at barna ble påvirket av musikken. Noen ganger ble de glad, noen ganger trist, noen ganger aktive og noen ganger sløv. Marstal (2008) påpeker at musikk har en innvirkning på våre følelser, og at de fleste av oss har opplevd at musikk kan forsterke eller endre en stemning eller sinnstilstand (Marstal, 2008, s. 116). Ifølge Ruud (2013, s. 82) legger våre tidligste opplevelser i livet grunnlaget for vår selvoppfatning og identitet. Et funn jeg gjorde i «barnegruppe 4, storbarn» var at barnesanger, rim og regler er knyttet til nære relasjoner. Foreldre eller søsken bidrar til å forme vår opplevelse av omsorg og bekreftelse (Ruud, 2013, s. 82): «*Da jeg presenterte Buggi Buggi, kom det frem at «den kan jeg, den bruker jeg å synge hjemme» fra et barn.* Dette ser jeg i sammenheng med det Ruud mener med at musikk er en av de første og mest minneverdige opplevelsene fra barndommen og tidlig i livet. Derfor kan musikk utløse følelser hos oss allerede i tidlig alder, fra vage kroppsforneimmelser til mer spesifikke følelser som glede eller tristhet (s. 82).

I mine observasjoner så jeg det Marstal (2008) skriver om at musikken skaper en stemning som utgjør grunnlaget for våre følelser, selv om musikk ikke er en følelse i seg selv. Han skriver videre at musikken derimot, har kapasitet til å påvirke og bevege oss følelsesmessig (Marstal, 2008, s. 116). Jeg ønsker å trekke frem et eksempel fra da vi sang «hode, skulder, kne og tå.» Jeg observerte at alle fire barnegruppene ble påvirket av musikkens temposkifter i møte med denne sangen. Her er utdrag fra en av observasjonene:

«Barna lo og så på hverandre og uttrykte et tydelig gledelig engasjement over denne sangen – men da jeg tok tempoet helt ned i «slow motion» ble det en litt mer seriøs tone over det hele, noe som også preget uttrykkene. Det ble treigere, og sløvere, og entusiasmen var noe fraværende.. Helt til slutt skrudde vi opp tempoet til maks etter barnas ønske, og energien kom tilbake igjen.»

Ved at sangen ble dratt helt ned i tempo, og bruken av stemmen ble treigere, ble barna også sløvere. Kroppsspråket deres ble annerledes, da de begynte å henge med kroppen og bevege seg uten noe særlig innlevelse. Det interessante er at ved å øke tempoet, var det som å skru på en bryter som omstilte barna. De opplevdes som livlige ved at smilene lurte seg frem, og entusiasmen og aktivitetsnivået ble høyere. Dette gjaldt ikke alle barna, for som du kan se i

vedlegget av observasjonene, er det gjentatte ganger eksempler på at noen barn ikke uttrykte like stor entusiasme, og aktivtetsnivået varierte. Inge Marstal skriver at selv om musikk på den ene siden kan beskrives i objektive termer, vil den likevel alltid oppleves subjektivt. Dette fordi vi alle reagerer ulikt på ulik musikk, avhengig av våre forutsetninger, vårt humør, situasjon og tidspunktet på dagen (Marstal, 2008, s. 117). Dette kan det være flere årsaker til. En påvirkende faktor kan være språkferdigheter, som f.eks. I «barnegruppe 1, storbarn» hvor et barn hadde norsk som 2.språk, og som ikke snakker eller forstår språket godt. Med den forutsetningen er det forståelig at det ikke er enkelt å følge med, være aktiv og engasjert.

Det er viktig for meg å understreke at jeg ikke ser på dette eksempelet som noe negativt, da barnet selv uten språkforståelse kan ha musikalske uttrykk, og få erfaringer med musikkens verdier. Jeg forstår det imidlertid slik at forutsetninger som dette understreker viktigheten av å være bevisst på at hva vi observerer, kommer an på hvilke «briller» vi har på. Sæther (2016) hevder at måten vi oppfatter disse spontane uttrykkene på, er avgjørende for hvordan vi møter barns kreative uttrykk (Sæther, 2016, s. 104). Voksenrollen blir dermed en interessant vinkling for problemstillingen min, da barnehagelæreren kan være betydningsfull når det kommer til musikkens egenverdi. Jeg kommer tilbake til dette i punkt «4.5 voksenrollen.»

4.3 Lek og musikalske uttrykk

I barnekulturen er leken den viktigste være, - tenke- og handlemåten, skriver Sæther (2016). Leken viser seg gjennom samhandling mellom barn, mellom fiktive personer eller at en selv går inn i ulike roller. Leken er grunnleggende sosial, noe som må bety at andre barn har tilgang til den (Sæther, 2016, s. 100). Empirien jeg har samlet inn og analysert, viser til at barna reagerte forskjellig på musikken. Men en gjenganger i barnegruppene, var at barna inkorporerte lek som et musikalsk uttrykk:

«På refrenget til Buggi Buggi skulle alle gå inn og ut i midten av ringen med hendene i været, og noen av barna begynte straks å lage en lek ut av det. De løp mot meg for å dulte borti meg mens de lo. Dette skjedde på samtlige refreng.»

Det var flere anledninger at barnas lek ble overført til andre, noe Sæther (2016, s. 103) også mener når han skriver at musikalske uttrykk kan overføres fra barn til barn, men de er ikke

nødvendigvis identiske, selv om musikalske uttrykk kan ha noen kjennetegn. Barn improviserer og tilpasser uttrykkene til situasjonen, omgivelsene og ut fra tidligere erfaringer. Felles for alle lekens former er drivkraft og nysgjerrighet, dristighet og skapertrang som tar utgangspunkt i det kjente, men søker det ukjente (Sæther, 2016, s. 104). Jeg ønsker å trekke frem et eksempel fra mine funn som kan ses som overført musikalsk uttrykk. I «barnegruppe 2» var det et barn som vandret rundt og var nysgjerrig på instrumenter, på meg, og høyttaleren jeg hadde med. Jeg tolker det som en nysgjerrighet med utgangspunkt i det kjente, men søker det ukjente. Måten dette ble overført til et annet barn på, var at det førte til at et barn reiste seg opp og skrudde av og på lyset. I retrospekt av observasjonen, ser jeg at dette kan tyde på at leken som kjennetegn på et musikalsk uttrykk, ble tilpasset og videreført til noe annet, basert på det enkeltbarnets improvisasjoner og tidligere erfaringer.

I boken *Barnet og musikken* (2016) refereres det til musikkpedagogen Bertil Sundin (1995), som ser på barns musikalitet som et behov for å uttrykke seg musikalsk. Dette behovet for musikalske uttrykk anses som biologisk betinget, men er de musikalske uttrykkene spontane hos barn? Kan de læres? Sæther reflekterer over dette og kobler Sundins syn på musikalitet til Danbolt og Enerstvedts syn på lek:

«Om en mener at behovet for lek er medfødt, vil det være de kulturelt-bestemte sosiale rammene som avgjør hvilke vilkår og hvilken karakter leken og fortellingen får. I og med at barns musikalske uttrykk viser seg så tydelig i barns lek, vil det etter min oppfatning være slik at også behovet for å uttrykke seg musikalsk vil være medfødt» (Sæther, 2016, s. 103).

Mitt forskningsspørsmål har ledet meg inn på lek og musikalsk uttrykk fordi jeg sier meg enig i dette synet på lek og musikk. Dersom man skal se på musikkens egenverdi, anser jeg det som relevant at man er bevisst på hvordan barn uttrykker seg musikalsk, slik at man kan kjenne igjen om det er noe meningsfullt eller uinteressant som skjer i møte med musikken. Da jeg sang «Lillebrors vise» var det spesielt ett uttrykk som går mer under kategorien uinteressant. «*Allerede etter første vers observerte jeg et barn som himlet med øynene, tok hånda over fjeset og dro den nedover i et sukk. Barnet gjentok samme handling 2-3 ganger, før hun sa «det er så kjedelig.»* Hos en annen barnegruppe ble det uro og noe støy mens jeg sang den samme sangen, og jeg opplevde barna som utålmodige og at de ikke likte sangen.

Ifølge Bjørkvold (1989), som referert av Sæther (2016, s. 104), er barnekulturens spontane musikkutfoldelse nærmere knyttet til begrepet lek enn til den tradisjonelle oppfatningen av hva musikk er. Det kan være vanskelig å oppdage barns spontansang hvis man har en snever forståelse av musikk. Bjørkvold (1979) hevder også at barnesang har mange bruksområder og kan deles inn i to former: formler og ferdigsanger (Sæther, 2016, s. 105).

4.3.1 Lytting

Barn kan synge små snutter av melodier, ta pauser og deretter delta igjen underveis i sangen (Sæther, 2016, s. 106). Ferdigsanger kan fungere som et utgangspunkt for improvisasjon og spontane uttrykk i barnehagen. (Sæther, 2016, s. 106). Både i «barnegruppe 1, storbarn» og «barnegruppe 4, storbarn» observerte jeg barn som utover i en sang, begynte å synge med. «*Jeg observerte at et barn var med og mimet på det siste refrenget av sangen.*» og «*Et barn var litt med og sang på siste refreng.*» Dette ser jeg i lys av Bjørkvolds teori om at barn synger både på et ytre og indre nivå;

«Barnet kan være lydproduserende, men også ta lengre pauser uten at det faller av flyten i kommunikasjonen med en nærpersion. Barnet kan fortsette å være med i sangen på et indre plan, synge inni seg, for så å fortsette sangen ved å lage lyd» (Sæther, 2016, s. 106).

Et annet eksempel på at barn kan være lydproduserende, og følge sangen på et indre plan for så å fortsette med å lage lyd, var det barnet som i «barnegruppe 3, småbarn» akkompagnerte meg med tromme: «*Det var et barn som hentet seg en tromme som stod i hjørnet bak meg, og hun begynte å slå på den mens jeg sang.*» Om dette barnet hentet trommen fordi det var kjedelig å høre på meg, eller om lyttingen tente en gnist om å bli lydskapende blir vanskelig å tolke. Men jeg ser det i lys av det Sæther (2016, s. 104) mener om at leken rommer både bevegelse og lyd, noe som utgjør en viktig basis for erkjennelse.

4.4 Voksenrollen

Etter å ha blitt observert i samlingsstund med ulike barnegrupper, har jeg innsett viktigheten av å være tålmodig og åpen for barns spontane uttrykk. Som du kan se i tabellen under mine observasjoner, hendte det flere ganger at barn gikk ut av ringen, snakket om andre ting, eller ikke virket interesserte på andre måter.

Kibsgaard (2019, s. 68) viser gjennom en praksisfortelling, at barnet som gjorde et utbrudd og forstyrret opplegget til den voksne, hadde en annen oppfatning av det som skjedde. «Vi leker!» Observasjonen som ble grunnlaget for praksisfortellingen, blir tolket slik at barnet visste at den voksne betraktet tull og tøys som noe negativt, og ville derfor rette på forståelsen og forklare at det var lek, altså noe positivt som foregår (Kibsgaard, 2019, s. 68). Et godt eksempel på dette er det barnet fra «barnegruppe 2, småbarn», som var litt over alle hauger. Hans nysgjerrighet for alt som foregikk rundt han, kunne vært noe en voksen ville reagert på. Ettersom min rolle var deltakende observatør, ble det viktig for meg å ikke prøve å påvirke det som skjer, men heller skjerpe sansene for det som skjer. Brottveit (2018, s. 100) understreker viktigheten av at forskerens deltakelse ikke bidrar til at samspillet i miljøet eller mellom deltakerne endres.

I rammeplanen står det at «Personalet skal være lyttende og oppmerksomme på barnas ulike kulturelle uttrykk, vise respekt for deres ytringsformer og fremme lyst til å gå videre i utforskning av de estetiske områdene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Ved å være bevisst min rolle og være lydhør for barns uttrykk, ble væremåten min, med en fremtoning av lek nokså sentralt. Barnehagelæreren som observerte meg i denne barnegruppa sa følgende: «Litt utfordrende med barn som ikke vil sitte i ro. Fint at du ikke sa fra at de måtte sitte i ro, eller krevde at de skulle følge helt med hele tiden.» For noen voksne vil tull og tøys ofte fortone seg som noe de ønsker at barn skal slutte med, fordi det er forstyrrende for det planlagte (Kibsgaard, 2019, s. 65). Jeg ser imidlertid slike holdninger som en motpol til barnas paratelige tilstand, som Liset (2014, s. 77) beskriver som å la seg oppsluke av øyeblikket, og oppleves for barn som morsomt og betydningsfullt, da det som skjer her og nå er et mål i seg selv. Dette kan jeg se i sammenheng med for eksempel barnet med lite norskkunnskaper, som ikke hadde samme entusiasme og aktivitetsnivå som de andre. Et annet begrep Liset tar i bruk, er telisk tilstand, som hun videre argumenterer for at voksne fort kan havne i. Dette er fordi vi gjerne reflekterer over de tingene vi gjør, med utgangspunkt i hva som er ønsket måloppnåelse (Liset, 2014, s. 77).

Målet mitt for oppgaven var ikke å lede samlingsstunder uten tull og tøys, eller høye tanker om at alle skulle være aktivt deltagende og engasjert. Jeg forsøkte derfor å møte barna på deres premisser, som gjerne ledet oss i leken. Et eksempel på dette var da jeg responderte til det barnet som skrudde av lyset ved å si «neimen, hvorfor ble det så mørkt? Hvem skrudde av lyset?» med en lystig og leken tone. Sæther (2017) henviser til Tone Birkeland, som påpeker at barnet selv er en viktig aktør i egne læringsprosesser, og at barns medvirkning står i sentrum (Sæther, 2017, s. 85). Barns rett til medvirkning er blitt poengtert gjennom en egen paragraf i barnehageloven, utdypet i rammeplan for barnehagen (KD, 2017) og i et eget temahefte «barns medvirkning i barnehagen» (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 124). Prinsippet om barns rett til medvirkning berører selve kjernen i konvensjonelle autoritetsforhold mellom barn og voksne (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 126). På bakgrunn av dette ble det viktig for meg å anerkjenne barns uttrykk, og gi de muligheten til å handle fritt for å se hvordan musikken påvirket dem.

Et annet aspekt jeg vil løfte frem i møte med voksenrollen, er at man kanskje ikke føler seg trygg nok, flink nok eller musikalsk nok til å lede musikkaktiviteter. Angelo (2016) skriver at voksenpersoner i barnehagen kan kvie seg for å delta i musikkarbeid grunnet manglende ferdigheter på for eksempel instrumenter (Angelo, 2016, s. 139). Men hva vil det egentlig si å være musikalsk? Jeg tror alle er musikalske. Mange vil nok være uenig med meg der, og jeg har møtt flere som mener at om man er musikalsk så kan man synge fint, og gjerne mestre et instrument eller to. Kulset (2021) mener at mestring av instrumenter er knyttet sammen med hvor mye tid som er lagt ned i musikken og instrumentet (Kulset, 2021, s. 32). Min forståelse av å være musikalsk, er at man kan kjenne igjen en sang, trampe en takt, eller respondere til musikk. I boken «Din musikalske kapital» drøfter Kulset (2021) fenomenet å være musikalsk. Hun argumenterer for musikalitet som noe medfødt, men at musikalitet må stimuleres for å oppnå utvikling, på samme måte som at barn må lære seg språk, selv om de er født med evnen til å snakke og forstå (Kulset, 2021, s. 33).

Sæther (2017, s. 103) skriver at «om barn møter et inspirerende, motiverende og litt modig personale, kan det oppstå gyldne øyeblikk.» Når man er musikalsk trygg, kan man slippe seg løs og la musikken flyte fritt, uten å bekymre seg for om det man gjør er bra eller ikke. Det handler om å ha tillit til ens eget musikalske uttrykk og å være i stand til å kommunisere med andre gjennom musikken på en oppriktig måte. Det viktigste er selve musikkopplevelsen og samspillet mellom menneskene som spiller sammen (Kulset, 2021, s. 112). I denne

definisjonen beskriver begrepet musikalsk trygghet en holdning som lar oss slippe fokuset på individuelle ferdigheter som å synge eller spille et instrument. Dette var viktig for meg å være bevisst på, for å unngå å bli opphengt i egne ferdigheter. Ved å bare fokusere på musikken og være til stede i øyeblikket, opplevde jeg en følelse av frihet og det var lettere å synge med og for barna.

4.5 Oppsummering drøfting

I drøftingen av denne oppgaven, har jeg sett på tematikker som oppstod i analysearbeidet av observasjonene. Når jeg nå nærmer meg en konklusjon for problemstillingen «hvordan kan barnehagelæreren øke betydningen av musikkens egenverdi?» vil jeg starte med å si at jeg ser disse tematikkene som en helhet. Temaene blir svake i møte med forskningsspørsmålet isolert sett, men dersom vi ser det store bildet, av sammensatte aspekter ved musikk og følelser, musikalske uttrykk, og voksenrollen, kan jeg derfra se på verdien av musikken for sin egen del, og om barnehagelæreren kan øke betydningen.

Denne teksten handler om barnehagelærerens rolle i møte med musikk, og hvordan musikk kan ha en egenverdi som går utover dens nytteverdi. Jeg har reflektert over begrepene, og hvordan musikk kan gjøre noe med oss når det kommer til følelser og musikalske uttrykk. Musikk begrunnes ofte med sin nytteverdi i forhold til utvikling av blant annet språk, motorikk, samarbeidsevner og turtaking, men jeg var interessert i å utforske musikkens egenverdi som noe som skaper forbindelser mellom mennesker, ting og kosmos, og som kan knyttes til opplevelsen av mening. Jeg har drøftet musikkens egenverdi ved å rette søkelyset på musikk som noe mennesker gjør sammen. Egenverdien blir knyttet til den musikalske aktiviteten, og ikke til verket eller komposisjonen. Det som blir regnet som sentrum for oppmerksomheten, er møtet mellom det musikalske objektet og menneske. Empirien viser barn som synger og uttrykker glede og interesse for musikken, her og nå, og at kunstens verdi ikke bare er begrenset til kunstnerens personlige uttrykk eller overfladiske opplevelser, men også til tenkning og viktighet for alle.

Sæther (2016) kobler musikalsk uttrykk til lek og mener at behovet for å uttrykke seg musikalsk er medfødt og viser seg i barns lek. Det er viktig å være bevisst på hvordan barn uttrykker seg musikalsk, slik at man kan kjenne igjen om det er noe meningsfullt eller uinteressant som skjer i møte med musikken. Forskning understreker også betydningen av å ikke påvirke samspeillet i miljøet eller mellom deltakerne, og hvordan voksnes holdninger til tull og tøys kan påvirke barnas opplevelse av å være i øyeblikket.

Voksenrollen er derfor det interessante i denne oppgaven, hvor jeg har trukket frem musikalsk uttrykk som et tema, som et forsøk på å bli klokere på hvordan barn responderer på musikk. I møte med musikkens egenverdi, viser mine funn at et personale som anerkjenner barns uttrykk og møter dem der de er, kan ha stor betydning. Dersom man som voksen anser lek som tull og tøys går man glipp av muligheten til å gi barna rom for utforskning med musikk. Ved at man tør å gi seg hen til leken, og møter barna i en paratelig tilstand, uten bekymringer for at det man har planlagt ikke blir som det var tenkt. Samlet sett viser denne teksten at musikk kan ha en verdi i seg selv og betydning i barnehagepedagogikk, både som et uttrykk for barns musikalitet og lek, og som en kilde til mening, livskvalitet og lykke. Det er viktig å være lydhør for barnas uttrykk og å møte dem på deres premisser, noe som kan føre til lek og barns medvirkning i egne læringsprosesser.

5 Avslutning

I min bacheloroppgave har jeg undersøkt faktorer som kan påvirke barns opplevelser gjennom musikk i barnehagen, for å finne svar på hvordan barnehagelæreren kan øke betydningen av musikkens egenverdi. Gjennom dette arbeidet har jeg utviklet en større forståelse og nye perspektiver på et tema som ikke har et enkelt svar. Jeg har gjennomført fire observasjoner som har gitt meg verdifull innsikt i informantenes uttrykk og ulike måter å bruke musikk på sammen med barn.

Etter å ha jobbet med denne oppgaven, har jeg kommet frem til at voksenrollen har stor betydning for å skape en trygg og anerkjennende musikkopplevelse for barn, men det finnes nok ingen fasit for hvordan dette skal gjøres i praksis. Jeg har reflektert over at det som av enkelte barn kan oppleves som trygt, kan være annerledes for andre barn. Barns musikalske uttrykk kan oppleves ulikt, da det er subjektivt – og uttrykkene varierer ut ifra den enkeltes forutsetninger og erfaringer. Det samme gjelder for hva som oppfattes som god musikk. Funnene viser tydelig at sanger man har et forhold til, og som byr på bevegelser og dynamikk i forhold til temposkifte, har en tendens til å øke barns aktivitetsnivå.

Til slutt vil jeg understreke viktigheten av pedagoger som er villige til å være åpne og lekne i musikkutforskningen sammen med barna, slik at de kan oppleve gleden som musikk kan gi. Om musikkens egenverdi, sier jeg meg enig med Angelo (2019, s. 130) som mener at nytten kan ses som heldige bieffekter, og ikke primært sett som musikkarbeidets hensikt.

6 Litteraturliste

- Angelo, E. (2016). Hvordan arbeide med musikk. I Sæther, M, Angelo, E. (2016) *Barnet og musikken*. (s. 138-166) (2.utg.). Universitetsforlaget
- Angelo, E. (2016). Hvorfor musikk? I Sæther, M; Angelo, E. (2016) *Barnet og musikken*. s. 121-137). (2. utg.). Universitetsforlaget
- Bae, B. (1986). Observasjon i barnehagesammenheng – en problematisering. I R. J. Pettersen, M. Lande & J. B. Lie (red.), *Ny kunnskap på barnehagesektoren: Barn, utvikling, observasjon*. Universitetsforlaget.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2019). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*.
- Brottveit, G., & Del Busso, L. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.) Gyldendal
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2012). Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagen. I B. Bae (red). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 123-145). Fagbokforlaget
- Frønes, M, H. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Fagbokforlaget
- Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor i barnehagen*. Universitetsforlaget
- Kjær, A. (2019). *Sanselig prosjektarbeid med barn 0-2 år*. Cappelen Damm Akademisk
- Kulseth, N, B. (2021). *Din musikalske kapital* (2. utg.) Universitetsforlaget

- Liset, M, S. (2014). Å være skuespiller i Møterommet. I Liset, M., Myrstad, A. & Sverdrup, T (red.). (2014). *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna.* (s. 65-87) Fagbokforlaget.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen.* Tano-Aschehoug.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* Tapir akademisk
- Marstal, I. (2004). *Dit musikalske barn. Om betydningen af at stimulere barnets medfødte musikalitet.* Achehoug
- Marstal, I. (2008). *Barnet og musikken: Om betydningen af at stimulere barnets musikalske potentiale* (2. utg.). Hans Reitzel.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Sæther, M. (2016). Det skapende barnet. I Sæther, M; Angelo, E (2016) *Barnet og musikken.* (s. 98-118) (2.utg.). Universitetsforlaget
- Sæther, M. (2017) Musikk og estetiske prosesser i barnehagen. I bakke, K; Jenssen, C; Sæbø, A, B (red) *Kunst, kultur og kreativitet – kunstfaglig arbeid i barnehagen* (2017) (s. 79-103). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innlevelse i kvalitative metoder.* (5.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Varkøy, Ø. (2012). *Om nytte og unytte.* Abstrakt forlag.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk?: en musikkpedagogisk idéhistorie* (3. utg.). Gyldendal Akademisk

7. Vedlegg

Vedlegg 1

INFORMASJONSBREV ANGÅENDE OBSERVASJONER KNYTTET TIL BACHELOROPPGAVE

Hei, alle sammen! Mitt navn er *navn fjernet*, og er tredjeårsstudent på Dronning Mauds Minne Høgskole for å utdanne meg til å bli barnehagelærer.

Nå er tiden kommet for å skrive min avsluttende bacheloroppgave, og jeg har valgt å skrive om verdien av musikk basert på samlingsstunder. Det foreløpige forskningsspørsmålet mitt for denne oppgaven er: «hva betyr musikk for sin egen del og hvordan kan barnehagelæreren påvirke denne betydningen?»

I den forbindelse ønsker jeg å komme på avdelingene *navn fjernet* og *navn fjernet* for å observere barnas deltakelse og responser i samlingsstunder som fokuserer på musikk. Da er det snakk om at jeg sammen med barna spiller og synger noen sanger, samtidig som jeg gjør observasjoner. Det betyr at jeg skal ikke filme og jeg skal ikke ta opp lyd, og alt som jeg noterer blir helt anonymisert. Jeg må understreke hvor spennende jeg synes dette arbeidet er! Jeg tror at førstehåndserfaringer med musikksamlingsstunder kommer til å gi oppgaven min et stort faglig løft.

Jeg ønsker å informere om at dersom noen av dere ikke vil at jeg skal observere barna deres under samlingsstunder med fokus på musikk, så er det helt OK. Det er viktig for meg å ha deres samtykke, og om dere skulle ha noen innvendinger mot disse observasjonene, kan dere gi beskjed til meg, eller pedagogisk leder på tilhørende avdelinger.

Skal det ellers være noe dere lurer på i forbindelse med bacheloroppgaven min, kan dere kan ta kontakt med meg, enten på mailadresse: *mailadresse fjernet* eller telefonnummer: *telefonnummer fjernet*.

Med vennlig hilsen, *navn fjernet*

Vedlegg 2

Oversikt tematiske funn

	Barnehage 1		Barnehage 2	
Hovedtema i observasjonene	Eksempler fra Barnegruppe 1 (Storbarn)	Eksempler fra Barnegruppe 2 (Småbarn)	Eksempler fra Barnegruppe 3 (Småbarn)	Eksempler fra Barnegruppe 4 (Storbarn)
Musikkens egenverdi	<p>Vi sang «er du veldig glad og vet det» med forskjellige vers. Da jeg spilte og sang, sang de med, og ville synge en gang til bare enda fortere. Så da gjorde vi det. Barna virket stort sett interessert, men noen var mer ivrige og deltagende enn andre.</p> <p>Sånn alt i alt var det ca. 2 barn som falt litt utenfor noen ganger. Det var flere ganger barna oppsøkte hverandre, men om det nødvendigvis handlet om at de ikke fulgte med er jeg ikke så sikker på.</p>	<p>Vi sang «hode, skulder, kne og tå» et par ganger til med varierende tempo. Da det gikk veldig fort ble glisene litt bredere og jeg kunne høre tendenser til litt fnising også.</p> <p>Det barnet som var nysgjerrig og hadde vært rundt omkring fra første sang, stod plutselig rett foran meg og prøvde å klatre på fanget mitt mens jeg spilte. Jeg tok han på fanget og fortsatte sangen, med ukulelen rundt hans mage.</p>	<p>På lillebrors vise satt de stille og lyttet. Det var spesielt ett barn som hadde blikkontakt hele tiden, og midt i sangen sa hun til den voksne ved siden av at hun likte denne sangen. Noen smilte når refrenget kom. Det var et barn som fra første sang, ikke holdt blikket noe særlig på meg, og han uttrykte ikke noe mimikk eller bevegelser i møte med andre sanger. Men på 2. runden av Buggi Buggi, ble han med å danse med to andre. De holdt hender og gikk rundt meg og danset.</p>	
Spontansang Lytting	<p>Jeg sang lillebrors vise som var ukjent for alle der. Her satt barna stille og lyttet. Jeg observerte at et barn var med og mimet på det siste refrenget av sangen, noe jeg tolker som at hun faktisk lyttet og lærte seg litt av teksten.</p>	<p>Jeg la merke til at barna ikke var veldig engasjert da vi sang «Lillebrors vise». På et tidspunkt hadde det blitt litt uro, og jeg opplevde barna som utålmodige, og at de ikke syntes sangen var fengende.</p>	<p>Det var et barn som hentet seg en tromme som stod i hjørnet bak meg, og hun begynte å slå på den mens jeg sang.</p>	<p>Noen var mer aktive enn andre her også, særlig det barnet som fra første sang virket skeptisk, virket tilsynelatende mer undrende og nysgjerrig nå, men var fortsatt rolig og iakttakende</p> <p>På lillebrors vise derimot, var det noe annen stemning. Allerede etter første vers observerte jeg et barn som himlet med øynene, tok hånda over fjeset og dro den nedover i et sukk. Barnet gjentok samme handling 2-3</p>

				<p>ganger, før hun sa «det er så kjedelig.»</p> <p>Det var andre som hadde blikket på meg, og det virket som at de lyttet. Jeg opplevde det som at de var interesserte. Et barn var litt med og sang på siste refreng av lillebrors vise.</p>
Musikk og følelser	<p>Barna lo og så på hverandre og uttrykte et tydelig gledelig engasjement over «hode, skulder, kne og tå.» Men da jeg tok tempoet helt ned i «slow motion» ble det en litt mer seriøs tone over det hele, noe som også preget uttrykkene. Det ble treigere, og sløvere, og entusiasmen var noe fraværende. Helt til slutt skrudde vi opp tempoet til maks etter barnas ønske, og energien og entusiasmen kom tilbake igjen.</p>	<p>I det jeg begynte å synge Lillebrors vise var det et barn som gråt, og før jeg var ferdig med første refreng ropte han ut «spill på den store gitaren.»</p> <p>Da jeg spurte barna hva man kan gjøre når man er glad, (ref. «er du veldig glad og vet det») var responsen «bæ bæ lille lam».</p> <p>Barna sang og gjorde bevegelsene til og uttrykte engasjement og glede</p>	<p>I temposkiftet på «hode, skulder, kne og tå» evar de positive til å prøve litt fortere, og smilene lurte seg frem hos noen. Jeg økte tempoet to ganger, før jeg tok det helt ned til veldig rolig.</p> <p>Engasjementet og smilene ble bredere og bredere jo fortere det gikk, og på det roligste ble de slappe. Et barn hang med overkroppen og støttet seg til den voksne som satt ved siden av.</p>	<p>På «hode, skulder, kne og tå» ble tempoet økt to ganger, før vi tok det helt ned til rolig, og så super fort til slutt. Engasjementet var høyere til de raskere versjonene, og barna bekreftet med et ektefølt «ja!» hver gang jeg spurte om vi skulle prøve fortere.</p> <p>Barna var med på bevegelsene, og jeg møtte flere smil underveis i sangen</p> <p>Da jeg presenterte Buggi Buggi, kom det frem at «den kan jeg, den bruker jeg å synge hjemme» fra et barn.</p>
Lek og musikalske uttrykk	<p>På refrenget til «Buggi Buggi» skulle alle gå inn og ut i midten av ringen med hendene i været, og noen av barna begynte straks å lage en lek ut av det. De løp mot meg for å dulte borti meg mens de lo. Dette skjedde på samtlige refreng</p>	<p>Det var ett barn der som ikke greide å sitte i ro, som vandret litt rundt og var tydelig nysgjerrig på både meg, instrumentene som lå bak meg og notaboken jeg hadde foran meg.</p> <p>Mens jeg sang «hode, skulder, kne og tå» gikk et barn og skrudde av lyset, og jeg kommenterte at det ble mørkt med en lystig tone. Enda et barn ville prøve og det ble en slags lek av det i en kort periode</p>		

Voksenrollen (observasjon av meg)	Sånn i ettertid tenker jeg om det kanskje hadde vært lurt at vi fikk sangene du skulle ha, ift. aktivitetsnivået til barna. Men det handler litt om hva du ønsker. Skal barna gjøre det spontant eller synge og bevege seg til kjente sanger?	Litt utfordrende med barn som ikke vil sitte i ro. Fint at du ikke sa fra at de måtte sitte i ro, eller krevde at de skulle følge helt med hele tiden.	Du involverer ungene og spør om forslag. Lillebrors vise var jeg litt spent på. Noen lyttet veldig, noen ble utålmodig. Det var et barn som uttrykte at det likte denne sangen. Hun som var skeptisk og satt på fanget hele tiden, tok seg en tromme og begynte å spille til. Du var veldig behagelig å høre på. Han som satt til venstre for meg, har jeg aldri hørt synge, før i dag.	
--	---	--	---	--