

Jorunn B. Lie

Musikk-estetiske væremåter hos førskolebarn

«Men ingen har like toner»

Disse ordene kom fra Madeleine, 6 år. Hun og resten av gruppa som vi var sammen med i Manglerud barnehage gjennom 1 1/2 år bekreftet dette gjennom sine musikalske handlinger og samhandlinger.

Barna involverte oss i sin lydverden. Vi opplevde deres trygghet og stolthet og deres «grenseløse»forhold til musikken: fra snakkesang og liksominstrumenter til personliggjøring og omskaping av tradisjonelt musikkstoff. Ingen var like, men alle var undrende og skapende.

Men hvorfor og hvordan startet dette prosjektet?

Forspill

Den spede begynnelse

Det er skrevet mye om musikk og mye om estetikk, men lite om barns musikk-estetiske væremåter. I vårt land er det særlig Jon-Roar Bjørkvold som har vært bidragsyteren til forståelse av det spontane, det skapende, det musiske barnet.

Men eksempler fra det musikk-estetiske området er det lite av i bøker om observasjon av førskolebarn. Bertil Sundin har sagt det slik: «Barn sjunger, målar, dansar, diktar inte i utvecklingspsykologiska böcker. Hela den estetiska (eller konstnärliga) dimensionen är i regel utelämnad» (198:114).

Litteraturen, og også lærerutdanninga, må ta områder som barns musikk-estetiske væremåter inn i en helhetlig og pedagogisk kontekst.

Vi som arbeider med kunstfag i denne utdanninga har savnet litteratur på området observasjon som henter eksempler fra det estetiske området. Det *er* lettere for pedagoger og studenter å se og høre eksempelvis barns sosiale eller motoriske væremåter når det er slike områder som fokuseres i pensumlitteraturen i utdanninga.

Til tross for årelang erfaring med barn og musikk, følte kollega Eva Ski og undertegnede at vi hadde kunnskaper som ikke var systematiserte og fullstendige. Og mangelen på litteratur var stimulansen som ansporet oss til å forske på barns musikk-estetiske væremåter.

Vi har vært sammen med og observert *hvordan 5-6-åringer uttrykker sine musikalske forestillinger, tanker og behov*. Gjennom å søke svar på dette mener vi å belyse hva som særpreger førskolebarnets musikk-estetiske væremåter. Vi søkte å få tak i hvordan barnet, med sin sosiokulturelle erfaringsbakgrunn og med sine sanser, følelser, fantasi, musikalitet, intelligens og fysikk forholdt seg til det vi, i det følgende, benevner som «objekter».

Pilarene i vår forskning

Den estetiske praksis

Begrepet *den estetiske praksis* har vært et hovedbegrep for oss i forskningen om førskolebarnets musikk-estetiske væremåter. Denne praksisen har vært rammen for metodevalg og innhenting av data, og den er basisen i vårt teorigrunnlag.

Vi møtte begrepet første gang i boka «Den estetiske praksis» der Gunnar Danbolt, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam drøfter og bidrar til å klargjøre begrepet.

De tar utgangspunkt i *praksisbegrepet* med henvisning til arbeider av filosofen Ludwig Wittgenstein der dette begrepet er sentralt. Han mener det er vår praksis som viser hvordan vi forstår noe. Vi skal heller undersøke kunstrelevant atferd enn å beskjefte oss med rene ordformer.

«Praksiser er fundamentale. De lar seg ikke definere. De lar seg kun beskrive mer eller mindre dekkende. (...) Men vi kan bare beskrive noe som vi kjenner. Og vi kjenner de estetiske praksisene i kraft av at vi deltar i dem.» (Johannessen 1978:53)

Verbalspråket har en beskjeden plass i den estetiske praksis. «Slik», sier den voksne og viser hvordan en med ulike teknikker kan variere klokkespilltonen eller forme en leirklump. «Hør på meg 'a», sier barnet og formulerer med stemmen sin forståelse av et stykke elektronisk musikk eller gjenskaper sangen som nære voksne eller kanskje et idol har formidlet på TV.

Tonen, klangen, rytmen - det hele uttrykket - gir en øyeblikkelig tilbakemelding og motiverer til å prøve om og om igjen. Øyne, øre og kropp kan være svært så følsomme reseptorer og fornemme små nyanser og variasjoner i lydbilder og bevegelser m.m. Deltakelsen i den estetiske praksis, der vi alene og sammen med andre gjenskaper, medskaper, omskaper og nyskaper, gir oss en annen og mer komplett forståelse for et objekt enn et verbalt engasjement alene vil kunne gi. For ingen kan fullt ut beskrive med ord et kunstuttrykk som for eksempel en folkevisesunget av Tone Hulbækmo eller innsmigrende fiolintoner spilt av Arve Tellefsen.

«Innsmigrende fiolintoner» - kan det beskrives allikevel? Nei, ikke fullt ut, men mange års praksis som lyttere og utøvere (for de fleste av oss nynner, plystrer, beveger oss til, kanskje spiller ...) gjør oss til kompetente deltakere i den estetiske praksis. Barn og voksne fanger opp og prøver ut i lyd og bevegelse og etterhvert setter vi ord på karakteristiske forskjeller i kunsten. Ord som «innsmigrende», «humoristisk», «stille», «høytidelig», «morsom»...

Forståelsen av meningsinnholdet i slike betegnelser (estetiske begreper) avhenger av at ordene har mening for oss i hverdagslivet. Mange og ulike erfaringer med begivenheter som mennesker karakteriserer med ordet «morsom» gir muligheter til å sette denne merkelappen også på et stykke musikk. Begreper som «morsom musikk» eller «innsmigrende musikk» er individuelt betinget og avhengig av individets utviklingsnivå. Bertil Sundin minner oss imidlertid om at

«även om vi säger att till dess är barnets förståndsmässiga (kognitiva) förmågor begränsade så säger det mycket litet om dess estetiska upplevelser. Vuxna har i allmänhet fler erfarenheter än barn men de har för den skull inte nödvändigtvis bättre omdöme och känslighet. Många gånger kanske det är tvärtom. När folk växer upp krymper deras konstnärliga förmåga: de hör vad de *vet* finns att höra och hör därför inte vad som *finns* att höra.» (Sundin 1989:52)

Det estetiske fremkommer i det kommuniserende og formulerende feltet mellom *meg selv og objektet* eller mellom *meg selv, andre og objektet* dersom betingelsene for det vi kaller *estetisk* blir oppfylt.

Og *estetisk* blir det når kvaliteter persiperes, bearbeides og formuleres. Eksempler fra musikkområdet kan være hvordan barnet med sin musikalske intelligens omformer et musikalsk materiale, hvordan det karakteriserer en opplevelse i lyd, hvordan det med kropp og stemme foredrar sangen for seg selv eller til andre.

Barnet finner lyd, imiterer toner og rytmer, skaper nye kombinasjoner, gir form osv.

Å observere barnets *musikk-estetisk væremåte*, betyr å søke å få tak i hvordan barnet, med sin sosiokulturelle erfaringsbakgrunn, sine sanser, følelser, fantasi, musikalitet, intelligens og fysikk, forholder seg til et objekt.

Ordet *objekt* definerer vi vidt. Det er informasjonskilder som når barnet, både av kunstneriske og av utenomkunstneriske kvaliteter. Det kan være toner fra en xylofon, rytmer fra en tromme, en melodi, en tilfeldig lyd, en tekst, et bilde... Auditive, visuelle og kinestetiske forestillinger og konkrete har barnet *i seg og utenfor seg*.

Kunnskaper om musikalsk mottakelighet, musikalsk formulering og musikalsk kompetanse

«Pedagogiske trekanter» møter vi ofte. Slik vi har skissert den fokuserer *vi* på de kommuniserende og formulerende feltene *meg selv - objektet* og *meg selv - andre - objektet*. Her er begreper som musikalsk mottakelighet, musikalsk formulering og musikalsk kompetanse sentrale.

Disse begrepene er for oss uløselig knyttet sammen med begrepet den estetiske praksis.

Hvordan forstår vi et begrep som musikalsk mottakelighet? Vi kan nærme oss en forståelse gjennom ord og erfaringer som sansning, åpenhet, varhet, nærhet, tilstedeværelse. Det er en fornemmelse som Morten Grue har beskrevet som «en sjette sans»:

«Det er et ord som knytter de fem bekente sanser sammen til den sjette. Den sjette sans kalder jeg: Iagttagelsen (ikke synet), lydhørheden (ikke hørselen), fornemmelsen (ikke følesansen), vejrelsen (ikke lugtesansen), appetitten (ikke smagen). Tilsammen kanskje nysgerrigheten eller åbenheden, mottageligheten eller handledygtigheten, kærligheten eller kanskje bevidstheden, det er i altfald en hede, og den er varm. At være til stede der hvor man er. (Grue 1979:85)

Det er et mangfold av faktorer som gjør et barn parat, mottakelig og utholdende i møte med musikken. Sentrale faktorer er kodefortrolighet, fortolkning, preferanser.

Barnet fødes med en gryende kodefortrolighet. Det har eksempelvis gjennom mors hjerteslag og stemme erfart både det rytmiske og det klanglige aspektet. Etterhvert gjenkjenner og bearbeider barnet motiver, rytmer og klanger, særpregt for den kulturen barnet vokser opp i. Det er noe selvfølgelig for barnet.

En del koder er gjerne felleskoder, slik som toner og rytmer i «Mikkel Rev» og «Bæ bæ lille lam». Noen koder tilhører kanskje bare deg og meg, som sullen bestemor synger. En CD som stadig er i bruk gir fortrolighet til helheter og brokker av helheten. Barnet gjenkjenner og fester seg kanskje særlig ved artistens stemme eller tubaens dype toner eller et fengende tema, som f.eks. dette fra Beethovens fiolinkonsert:

Jo rikere et barns kodefortrolighet er, jo flere muligheter vil det ha til fortolkning, utfoldelse og nye opplevelser. Miljøet spiller aktivt inn. Som modeller, formidlere og medspillere er *andre* (barn og voksne) og *objekter* med på å forme «mitt» og «vårt» interessefelt.

Når musikk formidles har en fortolkning funnet sted. Eksempelvis nynner barnet på en melodi, gir *sitt uttrykk og sin forståelse* av musikken som er snappet opp fra en plate, fra TV, fra mors sang. Musikken passerer menneskelige filtre i bevisste og ubevisste prosesser. Utøver- og formidlingsleddet preger sterkt innenfor kunstområder som teater, dans og musikk.

Mottakelighet, fortolkning og preferanser farges bl.a. av *fokusering*. Hvor forskjellig blir ikke opplevelsen av musikk når et *musikalsk innhold* fokuseres og når et *utenommusikalsk innhold* fokuseres?

Fokusering på et musikalsk innhold kan eksempelvis være når vi rent kroppslig fokuserer det rytmiske preget gjennom bevegelser. Fokusering på et utenom-musikalsk innhold kan eksempelvis være når vi uttrykker - verbalt eller nonverbalt - hva musikken minner oss om, hva vi ser for oss osv.

Fantasien er en egenskap og en unik kilde i mennesket som preger den musikalske mottakeligheten og gir mulighet for et mangfold av musikalske formuleringer. Barnet uttrykker sine fantasier og meninger gjennom å synge, å spille, å lyde, å danse, å illustrere med bevegelser, å tegne, å forme i andre materialer, å snakke, å vise følelser (smil, tårer, latter, mimikk, ...) osv. Slike handlinger gir fantasien muligheter til uttrykk.

Hva er så musikalsk kompetanse i førskolealderen?

Kompetanse er knyttet til det å mestre. Vi har valgt å definere musikalsk mestring i førskolealderen som «musisk fortrolighet og beredskap» (Lie 1991:280).

«Kilden til den estetiske kompetanse er deltagelse i den estetiske praksis», sier Kjell S. Johannessen (1978:158).

Vi vet at denne kompetansen er både estetisk betinget, kulturelt betinget og teknisk-instrumentelt betinget. At den er estetisk betinget betyr at den bygger på kapasiteter som evner til mottakelighet, lagring, musikalsk tenkning og formulering. At den er teknisk-instrumentelt og kulturelt betinget er eksempelvis knyttet til det å mestre egen stemme, mestre det å bruke musikkens råmaterialer og mestre det å ta del i nære kulturuttrykk.

Denne helhetlige kompetansen er både preget av og preger barnets musikalske væremåter. Den utvikles i samspill med miljøet.

Feltarbeid og metoder

Feltarbeidet utførte vi i Manglerud barnehage i Oslo-området. Gruppen var 14 barn; 5-åringer da vi startet og 6-åringer da vi avsluttet prosjektet. I 1 1/2 år var vi i barnehagen en dag i uka, der det første halvåret var en forprosjektperiode.

I forprosjektperioden ble vi kjent med hverandre, og musikken var vårt vesentligste redskap i denne prosessen. Barna kom til oss med sine sanger, lyder, bevegelser og tegninger. Vi kom til dem med våre sanger, lyder, komposisjoner og bevegelser, men også med en bevissthet og vilje til åpenhet, tilstedeværelse, innlevelse og nysgjerrighet. Sammen skapte vi et felles interesseområde.

Metodeutprøvingen var sentral i denne første perioden. Utgangspunktet vårt var den musikkpedagogiske tenkningen utviklet av Frances Webber Aronoff i hennes bok «Music and Young Children». Aronoff bygger på Jaques-Dalcroze-metoden, en metode hun har tillempet og utviklet til bruk med førskolebarn. Utfordringen er, mener hun, å styrke og utvikle barns egne uttrykk.

Hun vektlegger utvikling av begreper *i* musikk og *om* musikk og fremholder barnets behov for repertoar, muligheter til eksperimentering og mestring.

Å utvikle musikalske begreper kan styrke den musikalske opplevelsen og forståelsen og også evnen til å uttrykke seg musikalsk. Begrepene kan sies å være perseptuelle nøkler til å åpne opp for og gripe musikken.

Begreper *i* musikk kan være elementer som melodi, rytme og klangfarge. Det kan være kvaliteter som dynamikk, tempo og tekstur.

Begreper *om* musikk handler om hva musikk er - om møter med musikk gjennom andre mennesker, om møter med musikk gjennom mediene, om egen musikk.

En forutsetning for slik begrepsutvikling er et responsivt miljø rikt på impulser og muligheter til eksperimentering.

Under et norgesbesøk var Aronoff aktivt med oss i barnehagen. Det ble for oss en demonstrasjon av metoden og en bekreftelse på at dette måtte bli vår tilnærming til barna og musikken. Den korresponderte med vårt syn på hva musikk er for førskolebarn og våre musikkpedagogiske erfaringer og kunnskaper, etterhvert særlig i forhold til våre studier og fortolkninger av og rundt begrepet *den estetiske praksis*.

Gjennom hele perioden - i 1 1/2 år - var vi i *direkte deltakelse* med barna. Dette muliggjorde både samspill og observasjon. All vår direkte deltakelse, etter forprosjektperioden, tok vi opp på video.

Vi måtte velge kvalitative tilnæringsmåter for å ta vare på det nære, det varme, det nyanserike i samspillet med barna. Vi ønsket å få tak i sammenhenger og betydningsinnhold. Vi ville beskrive og eksemplifisere, sammenligne, sammenfatte og kategorisere.

Vi gikk forsøksvis ut med denne problemstillingen: «Hvordan uttrykker barn sine musikalske forestillinger, tanker og behov?» Den ble stående også etter forprosjektet. Vi holdt stadig arbeidet vårt opp mot dette utgangspunktet, og fant at vi gjennom å søke svar på dette ville kunne belyse og få kunnskaper om hva som særpreger førskolebarnets musikk-estetiske væremåter. Arbeidet gir kunnskaper om barns musikk-estetiske væremåter uten å være generaliserbart. Vi sier: «slik *kan* barn være».

Foruten den direkte deltakelsen med hele gruppen eller halve gruppen, ønsket vi å intervju barna. Med utgangspunkt i forståelsen som *den estetiske praksis* ga oss, måtte vi utvikle en intervjuform som korresponderte med denne. Denne metodeutviklingen resulterte i det vi benevner som *det nonverbale intervju*.

I det nonverbale intervjuet er ikke ordet fraværende, men spørsmål og meninger av musikkens karakter dominerer. Svarene og dialogen som fulgte kunne være både av verbal og nonverbal karakter. Et verbalt utsagn kan gi nonverbale svar - et nonverbalt utsagn gi verbale svar.

De fleste spørsmålene lot vi musikken selv stille. Disse kan ikke refereres. Dette er musikkens språk som ikke kan oversettes til ord. Et eksempel kan være «Svanen» av Saint-Saëns. Denne musikken var kanskje ny for barna, men melodivendinger, rytmeforløp og klangfarger hadde barna kodefortrolighet til og kunne svare på. Barnas svar på musikken viser at musikken stilte ulike spørsmål. Den grep ulikt fatt i hver og en, men allikevel innenfor en felles referanseramme som struktur, genre og kulturell tilhørighet. Barn i vår mediatid har ganske vide referanserammer.

Hva er naturligere enn å svare med toner, med lekespilling, imitere klangfarge, identifisere seg med en artist, imitere artistens sang og væremåte etc? Og svarene kunne komme straks musikken var i gang, etter at den hadde stilnet eller lenge etterpå, kanskje etter flere gjentakelser eller etter inspirasjon fra kameraten. Gjentakelsen ikke bare avdekket men utviklet ofte svarene. Barna lekte med toner og bevegelser og formet motiver som kunne gi gjenkjennelse og innhold til dialogen.

Tidsfaktoren er vesentlig når musikken selv stiller spørsmål. Vi la vekt på å la barnet få tid uten å fristes til å komme med våre verbale eller nonverbale tilleggsspørsmål for raskt. Slike tilleggsspørsmål kunne forstyrre barnets egne forestillinger om det hørte.

Vi hadde to barn sammen til intervju. Det ga muligheter for samspill dem imellom. Periodevis kunne vi trekke oss tilbake og observere hvordan også barna stilte hverandre nonverbale og verbale spørsmål ut fra egen og musikkens egenart. Jo mer intens den musikalske eksperimenteringen ble, jo knappere ble den verbale dialogen. Vi gjenkjente karakteristika ved den estetiske praksis, der ordbruken ofte knyttes til eksemplifisering med ord som for eksempel «slik», «prøv den», «hør».

Vi brukte denne intervjuformen også i gruppesammenheng. Det var i korte sekvenser når vi ønsket en *dialog med akkurat deg*. Henvendelsesformen er ofte den samme enten en henvender seg til en, to eller mange. Men dialogen blir annerledes når det er mange. Den enkeltes svar kan ikke utvikles i samme grad i en stor gruppe. *Mine* nyanser og intensjoner kan gå tapt i myldret.

Vi ønsket, gjennom denne formen, å søke og gi barna gode svarmuligheter og muligheter for musikalske initiativ. Vi antok at henvendelser til *akkurat deg* hadde betydning for den enkeltes væremåte i gruppa, for å være i fokus, for å kunne stole på egen kompetanse.

Muligheter vi så i det nonverbale intervju var bl.a. at det åpnet for en tett musikalsk dialog, at det åpnet for både gjenskapende og skapende utspill, at det åpnet for fortolkninger av musikken som kunne være både musikalske og utenommusikalske. Et stykke musikk kunne gripe fatt i det rytmisk-kroppslige hos et barn, dvs initiere et rent musikalsk svar, mens kameraten svarte på den samme musikken med ordene: «Jeg syntes jeg hørte en kattepus, jeg», dvs at den samme musikken ga assosiasjoner til noe utenommusikalsk.

Resultater

For å sortere, analysere og presentere vårt materiale måtte vi finne et klassifikasjonssystem som kunne ivareta vårt materiales egenart. Fra første stund var dette en hodepine for oss fordi kvalitative forskningsresultater hverken kan eller skal passes inn i på forhånd fastsatte styrende kategorier. Det var vårt materiale som skulle avdekke kategoriene. Som rammer kom vi fram til det vi kaller våre hovedkategorier

- barnet lytter og reflekterer
- barnet lytter og skaper
- barnet lytter og gjenskaper
- barnet lytter og omformer

Med disse rammene kunne vi sortere materialet uten å miste helhetlige væremåter. De korresponderte med metodetenkningen som vi la til grunn for vår direkte musikalske deltakelse i barnegruppen. Rammene var tjenelige for oss og det ble naturlig å presentere resultatene våre i tilsvarende fire resultatkapitler.

En artikkel på bare få sider utelukker å gå særlig inn i resultatene av vår forskning. Det følgende må bare bli antydninger og smakebiter. Derfor blir slett ikke alle våre kategorier omtalt i det følgende.

Om barnet som lytter og reflekterer

I vår sammenheng kunne vi ikke og ønsket vi ikke å rendyrke det verbal-språklige. Der kommunikasjonen særlig var preget av det verbale, brukte vi kategorien refleksjon.

I dette verbalspråklige området søkte vi kategorier vi mente fanget opp karakteristiske væremåter.

Vi lærte noe om barns syn på musikk gjennom deres *definisjoner*. Barns kodeførtrolighet er et betydelig område - hvordan *barnet bruker sine koder*.

Vi har levende og frodige *beskrivelser* og også *vurderinger*. Den estetiske praksis ga barnet perseptuell trening. Her ble objekter og væremåter iaktatt, reagert på, sammenlignet, fremhevet, prøvd og kommentert.

Barn som *formidlere* er en av våre kategorier. Vi opplevde at «slik må det være» - om barn som formidlet, korrigerende og instruerte, om barn som delte sin forståelse og tok regien.

Et eksempel fra en intervjustund, slik det er beskrevet i boka «Hør på meg 'a», side 48 (*vår kategori: Barnet bruker sin kode*):

Bjørn satt foran xylofonen og prøvde ut sin komposisjon. Han gjentok følgende tonerekke flere ganger:

stopper og ler litt

Karlina lyttet oppmerksomt. Så lo hun og sa: «Det høres litt ut som dyremusikk det der. For liksom på slutten tok han litt av tonene på dyresangen. Du gjorde det, Bjørn.» Bjørn trakk på skuldrene. Han hadde laget musikk ut fra sitt eget tonemateriale og hadde ikke oppdaget likheten med dyresangen. Karlina måtte fortelle oss og Bjørn hvilken sang det var: «At krokodillen fikk vondt i magen og sånt.» Med å se på notematerialet kan vi konstatere følgende:

Dyrene i Afrika,
tekst: Thorbjørn Egner, komponist: Aage Stentoft. Trykt med tillatelse fra Edition Wilhelm Hansen AS, København.

I det som ble spilt, hadde Karlina gjenkjent et motiv fra «Dyrene i Afrika». Hun hadde kodefortrolighet.

Om barnet som lytter og skaper

Dette er et omfattende område. Impulsene var i oss og rundt oss, og vi erfarte at musikk i barndommen har en sterk skapende dominans. *Jeg inspirerer, du inspirerer, musikken inspirerer.*

Det enkelte barns tilnærming til å skape er preget av mange forhold. I den estetiske praksis får barnet *informasjoner og holdepunkter*. Det kan være informasjon om klangfargen i en rørtromme, i to steiner eller i egen stemme. Det kan være kvaliteter

som lydstyrke, hastighet og tonehøyde. Variasjonene som ligger i materialet, mottas ikke bare gjennom øret, men i hånden, i kroppen.

Vi opplevde det vi kaller bølgeprosesser, der barnet fløt mellom imitasjon og egen skaping, mellom eksperimenteringsfaser og faser preget av struktur. Vi opplevde omskaping, medskaping og nyskaping.

Jeg velger å trekke særlig frem begrepet medskaping her. Musikk er en kunstart som har særlige muligheter for medskaping. Medskaping er knyttet til en allerede eksisterende form der kortene er gitt - form, melodisk-rytmisk materiale, tempo etc. Medskaping er en spontan handling der utøveren forholder seg til, utfordres av, understreker, pynter og gir nytt liv til den eksisterende musikken.

Mange barn medskaper. Hører vi det, verdsetter vi det eller opplever vi det som forstyrrelser og hysjer det ned? Mange fenomener innen det estetisk-skapende område kan av voksne oppfattes som ikke-musikalske uttrykk. Vi beskriver en del fenomener som vi karakteriserer som *positiv uro* og fremholder at barn som utforsker sine lydkilder, nysgjerrig og vedvarende, lyder mer enn de bråker.

Et eksempel fra en musikkstund, slik det er beskrevet i boka «Hør på meg 'a», side 96 (vår kategori: Barnet improviserer innenfor en gitt struktur):

Vår avskjedsmelodi i gruppen var alltid den samme, «Jag gör så att blommorna blommar», spilt av Jorunn på blokkfløyte. I begynnelsen bare lyttet barna. Etter hvert ble det naturlig for de fleste å delta. Noen nynnet, noen plystret hele eller deler av melodien. En dag laget Caroline spontant sitt eget lille arrangement. Hun gav oss et eksempel som viste hennes klare melodiske forestillingsevne. Hun innledet et samspill med Jorunn. Hun diktet ord for seg selv og utfylte melodien med forsiringer. Hun utnyttet det gode kjennskapet hun hadde til melodiens detaljer, og fornemmet det melodisk-rytmiske potensialet. Hun forsirte, dvs. hun gav melodien utsmykningsfigurasjoner - det svingte.

Musikalsk sett er dette en effekt som er en anerkjent del av improvisering. Den har historiske røtter i denne uttrykksformen. Caroline avrundet enkelt med ordene:

Om barnet som lytter og gjenskaper

Vi kaller dette området gjenskapende og ikke reproduserende, fordi vi mener at gjenskapende væremåter er kreative væremåter der grensene mot skapende væremåter kan være, og skal være, uskarpe. Innen området skiller vi imidlertid mellom imitasjon og gjenskapning.

En kategori som vi avdekket var *lyn-imitering*. Dette var barnas egen og helt naturlige innlæringsmetode. Barnet hørte ofte ikke mange tonene før det ga seg i kast med medsynging, nynning, plystring, lekespilling eller bevegelser. Barnet er hakk-i-hæl, ikke «først du - så jeg». Dette var barnas måte å gripe et musikalsk innhold på.

Vi erfarte også barnets trang til å *øve, befeste og forfine*. Med befesting mener vi fortroligheten og sikkerheten barnet oppnår gjennom øving. Med forfining mener vi prosessen med å utvikle et uttrykk slik mitt indre bilde former det. Vi opplevde stadig denne trangen - når barna sang, danselekte, spilte på klokkespill, gjorde klappeleker m.m.

Jeg tar til slutt med, også innen det gjenskapende feltet, kategorien *barnet bruker sin kode*. Å tenke musikalsk er bl.a. å kunne aktivere det som er lagret i hukommelsen av lydmonstre og lyd kvaliteter. Våre barn eide mange slike mønstre og kvaliteter som de stadig aktiverte. Disse ble et redskap til å møte lignende og nye auditive impulser. De gjenkjente. Det skapte mening. Det initierte handling.

Et eksempel fra en musikkstund, slik det er beskrevet i boka «Hør på meg 'a», side 121 (*vår* kategori: Barnet lyn-imiterer):

Noe musikkstoff, f.eks. «Trinane, trinane» lærte barna seg særlig raskt.

Fonetisk gode ord med en rytmisk spenst lokker ofte til gjentakelse. Rekken «trinane, trinane, trippen-trapp» ble et forspill som barna imiterte så å si med det samme og lekte rytmisk med. Dialekten var fremmed for barna, med ord som «gull-fer hår», «graut» og «taut». Barna fant ordene så morsomme at de lo mens de gjentok. Rim, rytme og klang ble lyn-imitert og lært. De oppfattet en mening og den humoristiske snerten. Sangen var noe annerledes enn det de kunne fra før. Det var et nytt område å innta, med ord som en nesten forstår.

Trinane, trinane,
nedtegnet etter Lena Slettmoen. Dreyer Bok A/S, Stavanger.

Melodiens tette tonetrinn og toneganger knytter naturlig og mesterlig an til ordene. Den første melodilinen er lang (tre takter) og avrunder i ren moll, mens den andre og kortere melodilinen avrunder i harmonisk moll. Kanskje fikk barnet, som en helhetsfornemmelse, tak i disse harmoniske understrømmene i det melodiske.

Barn lever kulturelt i en gitt tonestruktur. I vårt harmonisystem er dur/moll med sine kadenser naturlig akkompagnement som barnet sosialiseres inn i. Det flerstemte musikkbildet omgir barnet daglig. Kildene er mange - radio, TV, musikkanlegg.

Etter to gangers lytting og medsynging kunne barna sangen. Noen barn mestrer å treffe tonene eksakt i ren og harmonisk moll, mens andre barns intonering svingte mer «i nærheten av».

Om barnet som lytter og omformer

Vårt materiale viser at barnet ofte omformer sine akustiske opplevelser til lekespilling, bevegelser, dans, mimikk og tegning. Jeg fokuserer på følgende væremåter her:

Barnet som overfører akustisk lyd direkte til bevegelse eller strek. Dette er direkte energioverføring og det er særlig den rytmisk-dynamiske impulsen som dominerer. Vi observerte stadig hvordan barnets kropp tok imot og svarte på musikalske impulser. Foten som vippet, hånden som tegnet,...

Barnet som omdanner musikken til bevegelsesmønstre og til bilder og notasjoner. Musikken har ikke bare appell til muskler og direkte imitasjon, men gir impulser til omdanning. Vi opplevde mønstre som gikk fra sang til sang. Vi opplevde hvordan noen fabulerte og noen analyserte. Vi opplevde grafiske notasjoner og vi opplevde bilder som ga meninger om både innhold og form.

Noen eksempler fra barnehagen, der barna lyttet og tegnet til Magnar Åms musikk «Fritt fram», slik det er beskrevet i boka «Hør på meg 'a», sidene 174-176 (vår kategori: Barnet overfører og omdanner lyd til symboler som tonenotasjon, grafisk notasjon eller bilde):

Thorbjørn er avansert analytisk når han omformer ny musikk. Mens Mariann og Madeleine i sine grafiske notasjoner tegner musikkens forløp, viser Thorbjørns notasjoner tre musikkkvaliteter.

Han pekte på linjen med _____ og fortalte oss at *det* er lydene «og der oppe, der er musikken. Lydene er mørkere».

Vi forstod ikke denne differensieringen, og spurte om det betydde at musikken var tonene. «Nei», sa Thorbjørn, «*det* var han som slo, og *her* var det når de spilte og *der* når de bråkte.» Og han pekte fra øverste til nederste linje på tegningen sin.

I ord og symboler fortalte Thorbjørn oss at han diskriminerer mellom musikk og lyd, og at han har sterke preferanser. For Thorbjørn inkluderer denne musikken ikke trommeslageren og det han opplever som bråk.

Etterspill

Fra fenomener til profiler

Innledningsvis siterte jeg Madeleine som så enkelt fortalte at hvert menneske er unikt: «Men ingen har like toner».

Vårt mål med prosjektet var å øke innsikten og kunnskapen på området musikk-estetiske væremåter hos førskolebarn og gjøre denne kunnskapen tilgjengelig for pedagoger, studenter og foreldre.

Innen rammene (de opprinnelige hovedkategoriene) avdekket vi fenomener som vi kategoriserte. Men tydeliggjorde vi enkeltbarnet? Ville leseren greie å holde fast i det enkelte barnet? Vi trodde ikke det.

Det ble viktig for oss også å profilere det enkelte barnet gjennom å fokusere på særlige karakteristika. Vi arbeidet oss derfor gjennom materialet «på tvers» for å tegne bilder av hvert barns særpreget og styrke. Gjennom *både* å beskrive fenomener og profiler håper vi å styrke bruksverdien av materialet.

Det er nok få «allroundere»: barn som finner seg like godt tilrette i alle våre handlingskategorier - det reflekterende, det skapende, det gjenskapende og det omformende. Barn har, med sine interesser og væremåter, tyngdepunkter innenfor ett eller flere av disse kategoriene. Vi møter barn som fabulerer i musikk og ord og barn som på analytiske måter gjenspeiler opplevelser og oppfatninger. Vi møter oppmerksomhet mot det som skjer i selve musikken og mot det utenommusikalske.

Forutsetninger for musikalske samspill med førskolebarnet er å høre, se og forholde seg til barns musikk-estetiske væremåter. Dette betyr å ha kunnskaper om observasjon av slike væremåter og bruke denne aktivt. Det betyr å ta og gi musikalske impulser i samspill med barna.

Det fokuseres mye på 6-åringen i dag. Vi håper at arbeidet vårt skal være med på å tydeliggjøre barnet på terskelen mellom barnehage og skole.

Litteratur

- Aronoff, Frances Webber. 1979. *Music and Young Children*. New York: Turning Wheel Press.
- Bjørkvold, Jon-Roar. 1989. *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Danbolt, Gunnar, Kjell S. Johannessen og Tore Nordenstam. 1979. *Den estetiske praksis*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Grue, Morten. 1979. *Barnlighedens teater*. I: Frederik Dessau, red. *Sans og Samling*. København: Gyldendal.
- Johannessen, Kjell S. 1978. *Kunst og kunstforståelse*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Lie, Jorunn B. og Eva Ski. 1995. *Hør på meg 'a. Om musikk-estetiske væremåter hos førskolebarn*. Universitetsforlaget.
- Lie, Jorunn B. 1991. *Grip musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundin, Bertil. 1989. *Barns musikaliska utveckling*. Liber, Södra Sandby.
- Sundin, Bertil. 1984. *Estetisk sosialisering*. I: *Barnekulturens ytringsformer*. Seminarrapport. Rapport nr. 1. Trondheim: NAVFs Senter for barneforskning.