



Lytte fram forundringsøyeblikk

Ingrid C. Nordli

UiT, Norges arktiske universitet, Norge

Korrespondanse: Ingrid C. Nordli, e-post: ingrid.c.nordli@uit.no

Kristian Skog

UiT, Norges arktiske universitet, Norge

Sammendrag

I denne artikkelen reflekterer vi over hvordan den lyttende pedagogen i gjensidig dialog med barn, ved hjelp av pedagogisk dokumentasjon, kan fange barns forundringsøyeblikk under tilegnelsen av trinn i lytteprosessen. Med utgangspunkt i en praksisfortelling med sang- og lytteaktiviteter, beskriver vi lytte-trinnene hos barn og reflekterer over deres forundringsresponsen når de møter noe nytt. Forundringsresponsene beskrives som lyttemarkører og empirien er hentet fra én konkret lyttesituasjon. Resultatet viser at 3–6-åringene har synlige markører som kan knyttes til lytte-trinnene. Pedagogisk dokumentasjon viser at lyttemarkørene for trinnene forstå, huske og evaluere overlapper, som vanskeliggjør å avgjøre hvilket trinn de representerer. Derav presenterer vi synspunktet at lytteprosessen best lar seg beskrive sekvensvis. Formålet med artikkelen er å bidra til metodeutvikling for identifisering av skjulte trinn i barns lytteprosess. Samtidig er det et mål å framstille pedagogisk dokumentasjon som et demokratisk og hensiktsmessig redskap for å undersøke barns tilegnelse av lytteferdigheter.

Nøkkelord: *forundring; lyttemarkør; lytte-trinn; pedagogisk dokumentasjon*

Abstract

The search for listening moments of wonder

In this article we reflect on how the listening pedagogue in reciprocal dialogue with children and on the grounds of pedagogical documentation, can capture moments of wonder in children's acquisition of steps in the listening process. Based on a narrative of song and listening activities, we describe the listening steps and reflect on children's responses regarding their wonder when faced with something new, in this case tonal change during singing. The responses of wonder are described through listening markers. Data is collected from one listening situation. The result shows that children at 3–6 years have visible listening markers that can be connected to listening steps. Pedagogical documentation reveals that listening markers of the steps understand, remember and evaluate, overlap, making it difficult to decide which step they represent. Hence, we regard the listening process to be best described in sequences containing a variation of steps. The purpose of this work is to contribute to the development of a method for identifying listening markers for hidden steps in children's listening process. Simultaneously, it is a goal to portray pedagogical documentation as a democratic and suitable tool for the examination of children's acquisition of listening skills.

Keywords: *moments of wonder; listening steps; listening markers; pedagogical documentation*

Gjesteredaktører: Camilla Eline Andersen, Lena Aronsson og Hillevi Lenz Täguchi

Innledning

I Skandinavia er Reggio Emilia-inspirert lyttearbeid mest forbundet med voksnes evne til å lytte til barn. I Ann Åbergs arbeid i *Lyssnandes pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete* (Åberg & Lenz Taguchi, 2018), illustreres dette tydelig og inspirerende i forbindelse med pedagogisk praksis i førskolen. I den italienske Reggio Emilia – lyttediskursen (Rinaldi, 2012) ligger tyngdepunktet først og fremst på lytteprosesser mellom barn. Enn så lenge har barns perspektiv ikke fått stor oppmerksomhet i den skandinaviske lyttediskursen. I denne artikkelen er fokuset nettopp på barns lytteperspektiv, gjennom undersøkelse av barns uttrykk for lytting i en dialogisk ramme.

Dialog er en samtale mellom to eller flere og er en klassisk kommunikasjonsform (Bakhtin, 1986, s. 72). I Jayne Whites (2015) beskrivelse av Bakhtins dialogisme, peker hun på at taler og lytter er gjensidig ansvarlig for dialogens ytringer og responser (s. 23). Det innebærer at de aktivt og gjensidig må engasjere seg i hverandres idéer og tanker (Dysthe & Igland, 2001, s. 319). Lytting regnes som en gjensidig aktivitet (Anderson & Lynch, 1988, s. 4), og en kjernefaktor ved lyttende pedagogikk er at barn regnes som *medkonstruktører* i egen læring under *gjensidig dialog* med andre barn og voksne. Gjensidig dialog skaper rom for lek og undring, og gir derigjennom mulighet for læring og utvikling (Rinaldi, 2012, s. 234). Dialog-begrepet er i denne artikkelen knyttet til pedagogikk og barnehagepedagogisk praksis.

Barnehagepedagoger er lydhøre og arbeider med lytting under planlagte og spontane aktiviteter og kan tilpasse seg uventede hendelser. Likevel har barnehagepedagoger ikke nødvendigvis kunnskap om, eller er bevisste på, lyttebegrepets kompleksitet og dets sentrale rolle i barns utvikling av språk- og kommunikasjonsferdigheter. Manglende kompetanse om lyttebegrepet og dets rolle for barns utvikling, holder liv i mytene om at lytteferdigheter er noe som ikke kan læres og noe barn tilegner seg automatisk. I likhet med andre ferdigheter er lytteferdigheter i realiteten noe som *kan og bør læres* (Brown, 2011).

Lytting er den mest brukte av språk- og kommunikasjonsferdighetene sammenlignet med tale, lesing og skriving (Janusik & Wolvin, 2009; Rankin, 1928). Lytteferdigheter utvikles tidlig (Anderson & Price, 2015), bidrar i tilegnelsen av tale, lesing og skriving (Adelmann, 2002, s. 25), og er grunnleggende for samhandling og læring (Wolvin, 2010, s. 19). Paradoksalt nok er lytting stemoderlig behandlet i opplæring og undervisning (Adelmann, 2002; Otnes, 2007). En positiv trend anes likevel, da ny *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) knytter lyttebegrepet til barns erfaring og læring ved kommunikasjon og språk, kunst, kultur og kreativitet, og etikk, religion og samfunn.

Hensikten med å utvikle gode lytteferdigheter er å bli en *oppmerksom lytter*. Det handler om å kunne kommunisere godt med andre, unngå misforståelser, tilegne seg kunnskap, forstå fakta og idéer, og glede seg over sanseinntrykk, som lytting til musikk. Kvaliteten på ens lytteferdigheter har dessuten betydning for relasjonell kvalitet, som hvor godt man sosialiserer og blir kjent med hvordan andre fungerer (Williams, 2004, avsn. 4). Kathleen Thompson med kolleger beskriver oppmerksom lytting (effektiv lytting) som en dynamisk, interaktiv prosess med å balansere passende holdninger, kunnskap og adferd ved lytting, for å oppnå målet til en lytteaktivitet (Thompson et al., 2010, s. 269). I SIER-modellen for oppmerksom lytting (effektiv lytting), beskriver Lyman Steil (1997, s. 215–216) lytting som en sammenlenket forbindelse mellom aktivitetene motta, tolke, evaluere, lagre og respondere.

Om barn skal bli oppmerksomme lyttere, må de få utvikle lytteferdigheter ved å arbeide med bestanddelene (trinnene) i lytteprosessen. Det handler blant annet om at de må lære seg å diskriminere delene i auditive eller visuelle meldinger (Wolvin, 2009, s. 142). Lytteprosessen kan virke lineær og uodynamisk ved opplisting av dens ulike trinn, men det er ikke intensjonen. Å beskrive lytteprosessen i form av trinn, er en skissering av lyttingens tidsmessige overlappende aktiviteter av hva som skjer i lytterens indre, som er skjult. For å gi barn opplæring i lytteferdigheter, må barnehagepedagoger ha kunnskap om lyttebegrepet og barns tilegnelse av lytteferdigheter. Per i dag vet vi imidlertid lite om barns tilegnelse av lytteferdigheter.

En vei å gå for å finne ut mer om barns lytting, er å utforske fenomenet *forundring*. Øyeblikk hvor barn forundres (forundringsøyeblikk), handler om at de lytter til noe nytt og ukjent som gjør dem forbauset og forvirret. *Forvirring* inntreffer når barn møter det nye og ukjente, og det samtidig oppstår en kognitiv ubalanse fordi de ikke forstår. Som følge av forundringen og forvirringen, starter barns *undring* over det de lytter til, de arbeider for å forstå. Ved oppnådd forståelse, avtar undringen og balansen gjenvinnes (D'Mello et al., 2013). Forundring leder til undring, undring leder til læring, og ifølge Loris Malaguzzi (lyttende pedagogikk), regnes forundring som drivkraften i all læring (Barsotti et al., 2015, s. 238). Fenomenene forundring, nysgjerrighet og motivasjon har likhetstrekk, men vårt arbeid gir ikke rom for å utdype disse.

I øyeblikk hvor barn forundres og opplever forvirring, vil de kunne kommunisere sin forundring gjennom det vi kaller *forundringsrespons*. Forundringsrespons uttrykkes verbalt og/eller non-verbalt, som åpne og/eller skjulte respons. I likhet med barns *synlige* forundringsuttrykk, inngår deres *skjulte* uttrykk blant deres *hundre måter å lytte på* (Malaguzzi referert i Edwards et al., 2012, s. 3). Det gjør det viktig at pedagoger er åpne for variasjon ved barns måter å lytte og uttrykke forvirring og forståelse på. Forundringsrespons kan være tegn på barns bearbeidelse av *trinn* i lytteprosessen, og derav deres tilegnelse av lytteferdigheter.

Problemstilling

Ved å undersøke forundringsresponser under en konkret lytteaktivitet hos ti norskspråklige barn (2–6 år), er formålet å synliggjøre lytteprosessens trinn. Forundringsresponser beskrives i form av *lyttemarkører*, slik de er framstilt av Hildegunn Otnes (2007, s. 106) i hennes arbeid om verbalspråklig lyttemarkering i samtaler. En lyttemarkør er bekreftende kommunikasjon fra lytteren til taleren, hvor lytteren konkret og synlig markerer sin lytting. Med bakgrunn i dette, spør vi: *Hvilke synlige lyttemarkører hos barn kan knyttes til trinnene i lytteprosessen?*

Registrering av lyttemarkører foregår ved *pedagogisk dokumentasjon* gjennom korte videoopptak. Pedagogisk dokumentasjon er en arbeidsmåte og et verktøy for å gjøre pedagogisk arbeid synlig og åpne for tolkning og vurdering. Dokumentasjon av barnehagens aktivitet blir pedagogisk når barn og pedagoger samtaler om og reflekterer over det som er dokumentert (Essén et al., 2015, s. 8).

Artikkelens teoretiske perspektiv er hentet fra lingvistikk og pedagogikk, og gjør problemstillingen interdisiplinær. Artikkelen fokuserer på hvordan barn kommuniserer under lytting og er et bidrag til utvikling av metode for undersøkelse og synliggjøring av skjulte trinn i barns lytteprosess. Samtidig er intensjonen å framstille pedagogisk dokumentasjon som et demokratisk og hensiktsmessig redskap til undersøkelse av barns lytting. Denne delen av arbeidet forbindes med hvordan lydhøre barnehagepedagoger ved bruk av pedagogisk dokumentasjon, i gjensidig dialog med barn, kan fange barns responser i forundringsøyeblikk.

I det følgende redegjør vi for dialogbegrepet og trekker fram viktigheten av gjensidig og likeverdig dialog mellom barn og pedagoger i barnehagens arbeid. Vi redegjør for hva lytting er og beskriver trinnene i lytteprosessen. Metod delen omfatter utvalget, etiske retningslinjer, situasjonen for datainnsamling, datainnsamlingsmetoden (pedagogisk dokumentasjon) og rammen for analysen (lyttemarkører). Begrensninger ved studien presenteres før analysen og diskusjon av resultatene. Avslutningsvis oppsummerer vi hvilke forundringsresponser som kan knyttes til trinnene, og konkluderer med at pedagogisk dokumentasjon kan synliggjøre lyttemarkører.

Teori

Dialog

I likhet med voksne lytter barn til alle rundt seg. Rinaldi (2012) trekker fram at lytteevnen synes å være medfødt (s. 237), som evnen til å sosialisere (s. 234). Barn regnes som kompetente, nysgjerrige og utforskende fra fødselen med iboende muligheter for utvikling (Rinaldi, 2009). Disse egenskapene danner et egnet utgangspunkt for barns deltakelse i *gjensidig dialog*.

Fenomenet gjensidig dialog knyttes i formelle styringsdokumenter blant annet til *medvirkning*. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) kobler medvirkningsbegrepet til barns rolle, og mer indirekte til pedagogenes rolle. Ved medvirkning er imidlertid pedagogenes rolle viktig å se i sammenheng med barns rolle. Gjensidig og likeverdig dialog bør være målet, hvor pedagogene lar barn medvirke og inkluderer dem på likeverdig grunnlag. Det er viktig å ha en plan for medvirkning som omfatter alle i dialogen (Smith-Gilman, 2018, s. 354).

Ved gjensidig dialog er det viktig å vite at hvordan en dialog utspiller seg, varierer basert på aldersgruppene i dialogen (White, 2015, s. 51), og at *medkonstruktør* handler om å generere erfaring, forståelse, betydning og kunnskap i sosiale kontekster (Lenz Taguchi, 2015, s. 87). White (2015) trekker fram Bakhtins oppfatning, at det alltid er en motpart i dialogen, også når den andre er usynlig (s. 46). Gjensidig medvirkning er én side ved dialog, en annen er dialogens *innhold*. En dialog formes under gjensidig engasjement mellom dialogpartnere, og det som utvikles og skapes *mellom* dem, innholdet i dialogen, er det som læres (White, 2015). Barn og pedagoger kommer i fellesskap fram til ny innsikt.

Pedagogenes rolle er å ta barn på alvor, behandle dem likeverdig, være lydhøre overfor deres behov, interesser og innspill, og veilede dem i ervervelsen av erfaringer og kunnskap (Malaguzzi referert i Gandini, 2012). At barn har medbestemmelse og får medvirke, innebærer at deres syn skal tas i betraktning når avgjørelser tas (Barnevernloven, 2019, § 6–3). For at barn skal *oppleve* reell medvirkning og fullverdig deltakelse, må pedagogene snakke *med* og ikke til barn. Barn må få delta aktivt i barnehagens gjøremål på linje med voksne og oppmuntres til å uttrykke sin mening om barnehagens virksomhet, de yngste barna inkludert (Sandvik, 2007).

Ann Åberg gir en levende beskrivelse av barns og pedagogers medvirkning i barnehagens praksis. Hun gir et malende bilde av barn som unike bidragsytere, og viser hvordan dialog mellom barn og pedagoger kan arte seg konstruktivt, i arbeid på likeverdig grunnlag (Åberg & Lenz Taguchi, 2018). I arbeidet med å utvikle vår kunnskap om lytteprosessens skjulte trinn, er det avgjørende at barn medvirker gjensidig og likeverdig med barnehagepedagogene. Barns stemmer må til, for å få fram det som skjuler seg inni barn.

Lytting og lytteprosess

Lytting er et fenomen som handler om å forstå (Rinaldi, 2012, s. 233; Wolvin, 2010, s. 20; Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 19–30), og et redskap i søken etter mening (Rinaldi, 2005, s. 19). Mange perspektiver berøres av lyttebegrepet, som det fysiologiske, psykologiske, relasjonelle og kommunikative perspektivet (Wolvin, 2010, s. 10). Lytting kan også beskrives gjennom ulike typer prosessering, som lingvistisk og pragmatisk (Hagtvet, 2004, s. 65; Richards, 2008, s. 2). Carlina Rinaldi (2005, s. 19–21) beskriver lyttebegrepets mangfoldighet og kompleksitet. Hun utdyper lytting som emosjonelt styrt aktivitet, som handler

om å være sensitiv og oppmerksom til mennesker rundt seg og kunne fange opp og forstå signaler og meldinger. Derav innebærer lytting å gjøre fortolkninger og tilegne mening til budskap. Rinaldi bemerker at den som lytter verdsetter andres synspunkter og er åpen og sensitiv overfor ulikheter. Lytting er krevende.

Begrepet lytting defineres på flere måter, og definisjonene varierer fra fagfelt til fagfelt. Det henger sammen med at de som arbeider med, underviser i og forsker på lytting, belyser de delene av begrepet som knyttes til deres aktuelle fagdisiplin, og derigjennom representerer ulike fagfelt ulike lytteperspektiver (Brownell, 2018; Wolvin, 2010). Til tross for definisjoners ulikheter, har de likhetstrekk knyttet til utvalget av trinn i lytteprosessen. Hyppigst forekommende trinn er oppfattelse, oppmerksomhet, tolkning, minne og respons (Glenn, 1989, s. 25; Janusik, 2004, s. 26). Lyttedefinisjonen til *The International Listening Association* (ILA) er: «Lytting er prosessen med å motta, konstruere mening fra, og respondere på verbale og/eller non-verbale meldinger» (Wolvin, 1995, s. 1, 2010, s. 9). I Judi Brownells (2018) HURIER-modell trekkes kommunikasjonsperspektivet ved lytting fram, og lytteprosessen deles i seks trinn: *høre, forstå, huske, tolke, evaluere, respondere*.

I denne studien ser vi på lytting fra et språklig og kommunikativt perspektiv, og har på bakgrunn av beskrivelsene over om lytteprosessens trinn, delt prosessen i seks trinn: *motta, identifisere, forstå, huske, evaluere og respondere* på verbale og/eller non-verbale meldinger. Samlet er trinnene én lyttesyklus. Trinnene oppstår i naturlig rekkefølge, men finner sted mer eller mindre samtidig; de er tett forbundet med hverandre (Brownell, 2018, s. 41).

Lytteprosessen kan beskrives som en skjult (intrapersonlig) prosess, som omfatter de kognitive trinnene som finner sted inni individet (motta, identifisere, forstå, huske, evaluere). Prosessen beskrives også som åpen (interpersonlig), og inkluderer da respons-trinnet (Adelmann, 2002, s. 70). Forskere har ulike oppfatninger om hvorvidt respons-trinnet skal inkluderes. Lyman Steil (1997, s. 216) mener lytteprosessen er fullstendig først når lytteren responderer. Andrew Wolvin og Carolyn Coakley (1996) regner kun skjult (indre) respons som del av lytteprosessen. Om responsen er åpen, inngår den ifølge dem ikke i lytteprosessen, fordi lytteren ikke lenger lytter, men sender. I vårt arbeid inngår skjult og åpen respons i lytteprosessen. Nedenfor beskriver vi lyttetrinnene slik vi forstår dem.

Motta

Hørselen er vår nevrofysiologiske evne til å motta lyd (Rost, 2016, s. 3). Å høre er en ufrivillig handling som ikke krever aktiv oppmerksomhet. Lytting, derimot, er en frivillig handling som krever konsentrasjon, fokus og aktiv oppmerksomhet (s. 10). Lytting starter når lytteren bestemmer seg for å lytte. Senderens talespråk og kroppsspråk er med på å forme budskapet, og lytteren bruker hørselen og synet i mottakelsen av verbale og/eller non-verbale meldinger (Wolvin, 2009, s. 138). Reggio Emilia-pedagogikken knytter alle sansene til lytting (Rinaldi, 2005), men vårt arbeid baserer seg på hørselen og synet som aktive lyttesanser.

Identifisere

Om lytteren skal kunne lytte og kommunisere oppmerksomt, må lytteaktiviteten ha et mål (Brownell, 2018, s. 3–25). Lytteren må vite hvorfor han eller hun skal lytte og hva fokuset for lyttingen er. Gjennom dialog kan barn opplyses om og utvikle forståelse for fokuset, og deretter rette oppmerksomheten mot fokuset med mål om å identifisere det. Denne oppgaven er utfordrende og krever ofte gjentakelse før barnet opplever mestring. Å identifisere et fokus i en melding, er avgjørende for vellykket oppmerksom lytting (Wolvin, 2009, s. 142).

Forstå

Lytting er en mental aktivitet som konstruerer mening, hvor hensikten er å forstå (Rost, 2016, s. 8). Med utgangspunkt i et identifisert lyttefokus, arbeider lytteren for å forstå meningsinnholdet/budskapet i en mottatt melding. Lytteforståelse kan defineres som evne til å forstå det som høres og mottas (Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008), eller som å forstå en muntlig fortelling (Hogan et al., 2014). Begge definisjonene viser forbindelse mellom muntlig språk og lytteforståelse.

Det finnes ulike teorier om tilegnelse av lytteforståelse, hvorav en er kognitiv lærings-teori eller *skjemateorien*, en aktiv læringsteori delt i utviklingsstadier. Barnas alder i denne artikkelen, 2–6 år, harmonerer med alderen til det preoperasjonelle stadiet, 2–7 år. Et typisk trekk for dette stadiet er at barn tenker på symbolsk nivå. De er på vei til å mestre operasjonelle metoder; å tenke på en handling før den utføres. Et annet typisk trekk for stadiet, er barns vansker med å tenke på mer enn én egenskap ved en situasjon om gangen (Piaget, 1952).

Skjemateorien tar utgangspunkt i at vår mentale representasjon av kunnskap er organisert i kognitive *skjema*, et sett med tanker eller byggesteiner for tankene. Basert på hvilken tanke som knyttes til et skjema, vil ulike skjema være ulikt omfattende, generelle eller spesifikke. Hvordan barn bygger opp skjema-strukturen og innholdet i hvert skjema varierer, basert på erfaringer. Skjema bygges ut og endres i takt med barns ervervelse av erfaringer. Når et barn bruker sine skjema for å forstå omverdenen og gjør erfaringer, integreres ny informasjon i et allerede eksisterende skjema om den nye informasjonen passer med skjemaet (assimilasjon). Passer informasjonen ikke, endres eller reorganiseres det eksisterende skjemaet, eller et nytt etableres (akkomodasjon) (Witteck & Brandmo, 2014, s. 127). Piaget (1952) poengterer at ved å utvide og etablere skjema, utvikler og bygger barn forståelse samtidig som de tilpasser seg omgivelsene (adapsjon) (s. 6). Når barn møter nytt, oppstår en kognitiv ubalanse eller konflikt i skjemaet, barnet streber mot å forstå, og vil gjennom forståelse gjenopprette balansen (s. 7). Skjematilpasning er balansegang mellom integrering og reorganisering av skjema (s. 120). Sentralt i skjemateorien er at barn selv konstruerer og tilegner seg kunnskap, og at konstruksjon av kunnskap krever aktivitet. Det betyr at barna selv må være aktive i og for egen læring, de må være *medkonstruktører* av egen kunnskap (s. 62). Repetisjoner er også en forutsetning for læring (s. 32).

For å oppnå forståelse i møte med nye muntlige meldinger og for å bygge og reorganisere mentale skjema, må barn ta i bruk språklige ferdigheter. De bruker lingvistisk og pragmatisk kunnskap for å avkode og forstå meldinger. For å avkode muntlige meldinger, støtter barn seg på forforståelsen av lingvistiske størrelser som språkets musikk (tonehøyde, klang, rytme), ord/begreper og morfologiske og syntaktiske strukturer (Richards, 2008, s. 2). Barn støtter seg også på sine pragmatiske ferdigheter, det å mestre dialog, tilpasse seg samtalepartneren og vite hvordan språket brukes i sosiale situasjoner (Hagtvet, 2004, s. 65). For at et budskap skal forstås nærmest mulig til det senderen har ment, forutsettes det at lytteren analyserer det som mottas i lys av konteksten der meldingen oppsto. Samtidig må lytteren kommunisere og utvise en viss grad av empati overfor senderens budskap (Wolvin, 2009, s. 143).

Huske

Når noe er forstått, lagres det i langtidsminnet – man kan ikke huske noe som ikke er lagret. Lagring handler om å plassere budskapets form og innhold i aktuelle lingvistiske kategorier (Wolvin, 2009, s. 138). Til tross for at samme budskap mottas, vil forforståelsen hos hvert barn avgjøre *hvordan* det som forstås blir lagret. Det som lagres kan huskes, hentes fram, gjenbrukes og eventuelt endres (Imhof, 2010, s. 106).

Lytteforståelse og å lagre og gjenbruke kunnskap og informasjon, stiller krav til *korttids-, arbeids- og langtidsminnet* (Wolvin, 2009). Korttids- og arbeidsminnet er teoretisk sett ulike kognitive enheter hvor informasjon bearbeides og lagres midlertidig på vei til langtidsminnet for permanent lagring, eller fra langtidsminnet for å gjenbrukes (D'Esposito, 2007). Det hersker imidlertid ulike oppfatninger om definisjonen av og forholdet mellom korttids- og arbeidsminnet. Det handler blant annet om graden av korrelasjon mellom dem og hvor og hvordan informasjon midlertidig lagres. Aben et al. (2012) illustrerer dette forholdet og viser til ulike mulige, og mer eller mindre sannsynlige, korrelasjonsmodeller. Forfatterne trekker fram at det er et sterkt argument for høy grad av overlapping mellom korttids- og arbeidsminnet (s. 6), som taler for at minnetypene arbeider tett sammen. I denne artikkelen betraktes korttids- og arbeidsminnet under ett som *arbeidsminnet*. Ved hjelp av midlertidig lagring i arbeidsminnet kan lyttere prosessere og fullføre oppgaven med å forstå, lagre og gjenbruke det de lytter til.

Evaluer

Meningsinnholdet, slik lytteren har forstått og lagret det, evalueres. Hensikten er å finne ut om det som er forstått *gir mening*, eller om noe skurrer og må bearbeides. Ens forforståelse vil påvirke om evalueringen bidrar til klarhet, eller ikke. Det er ikke gitt at alle forstår og finner mening i det samme budskapet når det mottas kun en gang. Gjentakelser må ofte til for at budskap skal gi mening. Om evalueringstrinnet skal fungere, bør det starte *etter* at budskapet er forstått og lagret (Steil, 1997, s. 216). Det henger sammen med at lytteren skal

være gjennomgående oppmerksom, og ikke opplever konsentrasjonsmangel underveis og forsøker å evaluere noe som ikke er forstått eller lagret.

Respondere

Respons kan realiseres når mening er oppnådd (Steil, 1997; Stoltz, 2008). Respons-begrepet representerer derav avslutningen på lyttesyklusen og knyttes til betydningen «respons på eller gjenbruk av forstått, bearbeidet og lagret informasjon». Det er meningsinnholdet i en melding det gis respons på. Responsen gir seg til kjenne verbalt (åpen), eller non-verbalt (skjult og/eller åpen) respons.

Metode

Utvalg og etiske retningslinjer

Utvalget var ti barn (2–6 år) og en barnehagepedagog fra en nordnorsk barnehage. Alle har norsk som morsmål. Rekrutteringen fant sted gjennom barnehagens system for innhenting av samtykke fra foreldre, hvor samtykket er tilpasset formelle krav om personvern. Studien hvor dette prosjektet inngår, er også godkjent av Norsk senter for forskningsdata.

Barnehagepedagogen kontaktet aktuelle barns foreldre og presenterte informasjons- og samtykkeskjema, og ga muntlig forklaring på prosjektets formål og betydningen av deres barns eventuelle deltakelse. Videoopptaket av lytteaktiviteten fant sted i et separat rom hvor hvert barn var omfattet av *informert samtykke*:

- Frivillig deltakelse, samtykket kan når som helst trekkes tilbake uten å oppgi årsak
- Rett til innsyn i datamaterialet
- Navn fremgår bare på informasjons- og samtykkeskjemaet
- Lagring på papir i låst skap; skjemaet destrueres når videoopptaket slettes 1–2 uker etter opptak
- Alle navn og opplysninger anonymiseres

Lytteaktivitet og praksisfortelling

Undersøkelsen omfatter én situasjon hvor barn sammen med en barnehagepedagog gjennomfører en *lytteaktivitet* som inngår i en større musikkaktivitet. Vi valgte lytteaktivitet med musikk på grunn av den letthet musikk bærer med seg når det gjelder barns deltakelse. Musikk vil raskt fange barns oppmerksomhet, i motsetning til læringssituasjoner hvor barn diskuterer. En diskusjon er imidlertid også en mulig lyttesituasjon, som lytting under gjensidig dialog mellom barn under lek, og lytting mellom voksne og barn under gjensidig dialog.

Gjennom en praksisfortelling redegjør vi for hvordan lytteaktiviteten dokumenteres gjennom pedagogisk dokumentasjon. Arbeid med musikk- og lytteaktiviteter inngår i den aktuelle barnehagens ordinære pedagogiske program.

Datainnsamling – pedagogisk dokumentasjon

I lyttende pedagogikk er dokumentering en integrert prosedyre i pedagogisk praksis, hvor målet er å fremme læring. Flere har framskrevet pedagogisk dokumentasjon som hensiktsmessig i pedagogisk arbeid. Hillevi Lenz Taguchi (2015) og Carlina Rinaldi (2005) trekker fram pedagogenes lytting og lydhørhet under dialog som like viktig som barns deltakelse og medvirkning i den samme dialogen og i vurdering av dokumentasjon av praksis. Det som skal være gjenstand for diskusjon dokumenteres mens fokuset for diskusjonen pågår. Rett etter aktiviteten brukes dokumentasjonen til å rekonstruere, tolke og retolke det som var gjenstand for diskusjonen. Alt foregår i gjensidig, likeverdig dialog mellom pedagoger og barn.

Åberg og Lenz Taguchi (2018) trekker fram hvordan dokumentasjon brukes som et *verktøy* for demokratisk dialog (s. 27). De poengterer at pedagogisk bruk av dokumentasjon bidrar til forandringer i det pedagogiske miljøet (s. 31). Etter at Åberg og kolleger tok i bruk pedagogisk dokumentasjon i barnehagen, ble pedagogenes planleggingstid omgjort til refleksjonstid sammen med barn (s. 23–26).

Pedagogisk dokumentasjon blir man ikke ferdig med, det er en pågående prosess som handler om å møte miljøer og omverdenen som stadig er i endring. Pedagogisk dokumentasjon deles i fire deler: observasjon, dokumentasjon, refleksjon og pedagogisk fortelling (Essén et al., 2015, s. 19–21). *Observasjon* handler om å se og iaktta oppmerksomt underveis og i vurderingen av en aktivitet. *Dokumentasjon* er å dokumentere observasjoner og aktiviteter (notater, video). *Refleksjon* handler om å velge fokus i dokumentasjonens innhold og i dialog reflektere over det. *Pedagogisk fortelling* er en samling dokumentasjoner og refleksjoner utført over tid, hvor målet er å etablere et sammenhengende bilde av et fenomen, en prosess eller en utvikling. Styrken ved pedagogisk dokumentasjon er at pedagogisk og annet arbeid gjøres *synlig*, samtidig som det åpnes for tolkning, argumentasjon og innsikt (Rinaldi, 2009, s. 27).

I lys av pedagogisk dokumentasjons egenskaper, regner vi verktøyet som hensiktsmessig for å lytte fram barns forundringsøyeblikk gjennom deres forundringsresponser.

Analyse – lyttemarkører

I analysen av lyttesituasjonen i praksisfortellingen, tar vi utgangspunkt i oversikten over *lyttemarkører* presentert i Otnes (2007, s. 106). Lyttemarkører er konkrete beskrivelser av hvordan lytting uttrykkes (forundringsresponser). Otnes presenterer verbale og non-verbale, og vokale og non-vokale lyttemarkører, som danner fire kategorier (vår nummerering):

1. Non-verbale, vokale lyttemarkører: stemmebruk, volum, tempo, trykk, tonelag, intonasjon, sukk, skrik m.m.
2. Non-verbale, non-vokale lyttemarkører: gester, bevegelser, ansiktsuttrykk, blikk, kroppsspråk, positur m.m.

3. Verbale, vokale lyttemarkører: talte ord
4. Verbale, non-vokale lyttemarkører: skrevne ord/tegn

Samtidig som oversikten over lyttemarkører er utgangspunktet for analysen, har vi en *grounded* tilnærming (Nilssen, 2012) til registreringen av dem. Vi er åpne for hvilke markører analysen vil vise. Under opptaket av aktiviteten observerer barnehagepedagogen hva som skjer under lytteaktiviteten. Umiddelbart etter opptaket ser barna og pedagogen på lytteaktiviteten mens de i gjensidig dialog reflekterer over hva de ser. Pedagogen gjør notater underveis. Etter refleksjonsøkten med barna, transkriberer pedagogen lytteaktiviteten ved å se igjennom opptaket en gang til og notere alle synlige markører. Disse notatene sammenstilles med notatene fra refleksjonen med barna, hvoretter pedagogen sorterer og fordeler aktivitetene på lyttemarkør-kategoriene (Otnes, 2007).

I varierende grad, basert på alder og personlighet, kan alle lyttemarkør-kategoriene forventes benyttet av barn, men vi legger ikke opp til å finne verbale, non-vokale markører (kategori 4).

Begrensninger ved studien

Studiens undersøkelse har begrenset omfang fordi den omfatter én lyttesituasjon. Generalisering over forekomst og utvalg over lyttemarkører er derfor ikke mulig, ei heller generalisering over forekomst av lyttemarkører for lyttrinnene hos ulike aldersgrupper. For å danne et mer fyldig og pålitelig bilde av lyttemarkører, er det nødvendig med flere og utvidede kvalitative undersøkelser som strekker seg ut over denne undersøkelsens omfang. Kvantitative undersøkelser er aktuelle, på bakgrunn av flere og varierte kvalitative studier.

Fordi vi undersøker mulige *synlige forundringsresponser* under barns lytting, er det ikke rom for dypdykk i alle relaterte perspektiver. Det gjelder spesielt *minnets* betydning for lytteprosessering. Blant trinnene i lytteprosessen er det først og fremst trinnene forstå og huske som forbindes med korttids- og arbeidsminnet. I videre studier av lytting hos barn og hvorvidt lyttrinnene kan synliggjøres, er det viktig at minnets rolle utforskes.

Analyse

Vi analyserer barns lyttemarkører forbundet med trinn i lytteprosessen, synliggjort gjennom pedagogisk dokumentasjon. Den pedagogiske dokumentasjonen omfatter videoopptak, observasjoner og dialog mellom en barnehagepedagog og barn, og danner rammen for analysen sammen med praksisfortellingen, lyttrinnene og lyttemarkører.

Praksisfortelling, en pedagogisk dokumentasjon

Avdelingen har i garderoben samlingsstund med ti barn (2–6 år). Sammen med barnehagepedagogen skal de gjennomføre en sangaktivitet. Barnehagepedagogen spør barna om de

har lyst til å gjøre opptak når de synger, og det vil de gjerne. Ivrig synger de introen til en sang, mens barnehagepedagogen setter i gang videoopptak. Under sangaktiviteten skal barna øve på å synge lysere og lysere toner og samtidig legge merke til når tonene skifter. For at de skal kunne identifisere toneskiftene (fokus for lyttingen), viser og forklarer barnehagepedagogen hva et toneskifte er, og under aktiviteten gir han signal ved hvert skifte. Spesielt de yngste barna følger godt med på signalene, men alle barna er oppmerksomme.

Under gjennomføring av sangaktiviteten registrerer barnehagepedagogen at noen barn markerer toneskiftene med å bevege hendene, mens andre har varierte ansiktsuttrykk når toneskiftene inntreffer. Det er vanskelig å få en god oversikt over hvem som gjør hva i hvilken sammenheng, noe barnehagepedagogen vil se nærmere på når han og barna sammen ser på videoopptaket.

Etter sangaktiviteten, lytter barnehagepedagogen og 3–6-åringene til opptaket (2-åringene deltar ikke). Når opptaket spilles, ber barnehagepedagogen barna lytte til det de ser og hører, og spesielt legge merke til toneskiftene. Under lyttingen sitter barna på gulvet foran skjermen. De er stille og konsentrerte, mens de fleste er i bevegelse og/eller har ulike ansiktsuttrykk. Noen barn har vokale, non-verbale utrop (variert trykk og volum) når de hører toneskiftene. Kari og Jenny (6 år) sier «Forsiktig der!» og peker på hverandre. Jacob og Anna (3 år) øker volumet på tonene litt i det stille. Oda og Tuva (5 år) gjør håndbevegelser mens de lytter, på samme måte som da de gjennomførte sangaktiviteten, hvor de bevegde hendene ett hakk høyere opp ved hvert toneskifte høyere på skalaen. Opptaket viser at Ida og Johan (4 år) trekker pusten for hvert toneskifte, mens Tom (3 år) sperrer opp øynene og ser på barnehagepedagogen når en tone skifter til en annen, sitter ellers i ro. Opptaket viser ingen tydelige markører hos 2-åringene Kato og Lisa, de er stille uten synlige uttrykk.

Når barna ser og lytter til opptaket, snakker de fritt og gir vurderinger av aktivitetene. Oda sier at de sang lysere og lysere og hun syntes det var vanskeligst å synge den kjempelyse tonen. «Laaaaaaaaa», synger hun, for å vise tonen hun mente. Kari og Jenny er enige og svarer bekreftende på Odas evaluering, Tuva og Ida nikker bekreftende. Ida synes de under sangaktiviteten sang ekstra høyt på den kjempelyse tonen. Barnehagepedagogen spør Ida hva høyt betyr, og Ida svarer «det ble litt bråkete, jeg syntes de andre tonene var finest».

Ved hjelp av opptaket, konstaterer barnehagepedagogen at barna under dialog ser på, er oppmerksomme mot og engasjerer seg i hva dialogpartneren har å si og gir respons på det, unntatt 2-åringene. Opptaket viser et variert utvalg lyttemarkører hos 3–6-åringene. Samlet merket barnehagepedagogen seg *non-verbale, non-vokale lyttemarkører*: stillhet, konsentrert blikk, sperre opp øynene, uttrykksløst ansiktsuttrykk, nikking, peking og håndbevegelse; *vokale, non-verbale lyttemarkører*: stemmebruk, volumvariasjon, utrop og trekke pusten; og *verbal, vokal lyttemarkør*: tale.

Synlige lyttemarkører

Gjennom pedagogisk dokumentasjon (videoopptak, observasjoner, notater og dialog) (Essén et al., 2015, s. 19) av lyttesituasjonen med barna (praksisfortellingen), er flere

lyttemarkører avdekket. I det følgende går vi igjennom hvert trinn i prosessen og viser til hvilke lyttemarkører vi har registrert. Deretter oppsummerer vi og viser utvalget lyttemarkører og hvordan det fordeler seg på trinnene.

Motta

Barnas konsentrerte blikk i starten av lyttingen gjør det rimelig å anta at de mottar signaler og meldinger og har valgt å lytte (Rinaldi, 2005). Om de ikke ville forholde seg til det de mottok, ville de heller ikke vært stille og konsentrert, men i stedet tatt avstand fra deltakelse i aktiviteten og lyttingen. Også barns uttrykksløse ansiktsuttrykk og stillhet kan være markør for mottak og konsentrasjon.

Identifisere

At barn har valgt å lytte og er konsentrerte, kan være tegn på at de har identifisert eller startet med å identifisere lyttefokuset (Brownell, 2018, s. 3–25). Mer tydelige tegn på identifisering av lyttefokus (toneskifter) er når barn sperrer opp øynene (Tom), hever hendene (Oda og Tuva), peker på hverandre (Kari og Jenny), kommer med utrop (Kari og Jenny) og øker volumet (de fleste barna, under sang). Om barns uttrykksløse ansiktsuttrykk også er markør for mottak og identifisering av fokus, er usikkert.

Forstå

Markører som synes å markere forståelse er håndbevegelse, nikking og tale, men også stillhet og uttrykksløst ansiktsuttrykk kan vitne om forståelse. Å nikke er en konkret og tydelig handling, gjerne rettet mot den eller det som sender noe. Et eksempel er når Tuva og Ida nikker bekreftende til Oda under hennes evaluering. Stillhet inntreffer flere ganger under en aktivitet hos flere barn, og knyttes til ulike trinn i prosessen. Det er naturlig å være stille når man tenker på, forsøker å forstå og evaluerer det man lytter til. Slik henger trinnene forstå, huske og evaluere tett sammen og er vanskelig å skille. Et eksempel på håndbevegelse viser forståelse, er når Oda markerer toneskifte til en lysere tone med å heve hånda. Samtidig forklarer og viser hun at hun forstår hva en lysere tone er, og bruker tale og sang som markør for det. Tale er også markør for at Oda husker det som er forstått og har evaluert det hun husker. Dette er også respons på Odas lytteprosess knyttet til forståelsen av fenomenet *lysere toner*.

Huske

Lyttemarkørene stillhet, uttrykksløst ansiktsuttrykk, håndbevegelse, nikking og tale, kan også være tegn på at et barn har lagret informasjon og husker det som er forstått. Nikking kan for eksempel fortelle at bearbeiding og lagring av informasjon har funnet sted, som betyr at langtidsminnet er i bruk. Det som er forstått (toneskifter) blir lagret. Hvordan et barn forstår toneskifter er avgjørende for hvordan toneskiftene lagres i barnets langtidsminne. Når Tuva og Ida nikker bekreftende til Oda, kan deres bekreftelse bunne i ulike forståelser av det samme fenomenet.

Evaluere

Nikking kan være markør for at det som er mottatt, identifisert, forstått og lagret, også er evaluert. Det innebærer at det som er evaluert, gir mening for barnet som lytter, og at det evaluerte meningsinnholdet er knyttet til lagret innhold i langtidsminnet. Eksempler på evaluering er Tuva og Idas bekreftelse i form av nikking til Oda, og når Oda sier at den kjempelyse tonen er vanskelig å synge. Hun har vurdert innholdet i tonen, sammenlignet den med øvrige toner i langtidsminnet, og vurdert den som vanskelig.

Respondere

Aktiv respons er et tegn på at foregående trinn er gjennomgått (Brownell, 2018). Markører for lytterresponser er stemmebruk og sang (vokal, non-verbal lyttemarkør), tale (verbal lyttemarkør) og nikking (non-vokal, non-verbal lyttemarkør). Eksempel på stemmebruk er Odas lange sangtone. Eksempler på tale som lyttemarkør, er når Ida svarer på barnehagepedagogens spørsmål, når hun snakker om den kjempelyse tonen, og når Kari svarer bekreftende på Odas påstand. Nikking kan også å være markør for at noe er forstått, evaluert og husket, og tegn på gjenbruk av det som er lagret, som når Tuva og Ida nikker til Odas evaluering.

Lyttemarkører fordelt på kategoriene 1–3 basert på én lyttesituasjon:

- Kategori 1, non-verbale, vokale markører: stemmebruk, sang, utrop, volumvariasjon, trekke pusten
- Kategori 2, non-verbale, non-vokale markører: stillhet, konsentrert blikk, sperre opp øynene, uttrykksløst ansiktsuttrykk, nikking, peking, håndbevegelse
- Kategori 3, verbal, vokal markør: tale

Lyttemarkører fordelt på trinnene:

- Motta: konsentrasjon, konsentrert blikk, stillhet, uttrykksløshet
- Identifisere: konsentrasjon, sperre opp øynene, heve hender, peke, utrop, øke talevolum
- Forstå: håndbevegelse, nikking, tale, stillhet, uttrykksløshet, sang
- Huske: stillhet, uttrykksløshet, håndbevegelse, nikking, tale
- Evaluere: nikking, tale
- Respondere: stemmebruk, sang, tale, nikking

Analyse av én lyttesituasjon gjør det ikke mulig å skille trinnene forstå, huske og evaluere fra hverandre gjennom beskrivelse av lyttemarkører. Det betyr at disse trinnene bør beskrives samlet, som en enhet eller sekvens. Ved hver av de tre andre lyttetrinnene er det lettere å knytte bestemte lyttemarkører til det aktuelle trinnet, dermed bør hvert av disse utgjøre en sekvens hver.

Lyttemarkører fordelt på fire sekvenser:

- Sekvens 1: motta et signal eller en melding
- Lyttemarkører: konsentrasjon, konsentrert blikk, stillhet, uttrykksløshet

- Sekvens 2: identifisere et lyttefokus i signalet eller meldingen som mottas
- Lyttemarkører: konsentrasjon, sperre opp øynene, heve hender, peke, utrop, øke talevolum
- Sekvens 3: forstå, huske og evaluere lyttefokuset
- Lyttemarkører: håndbevegelse, nikking, tale, stillhet, uttrykksløshet, sang
- Sekvens 4: gi respons
- Lyttemarkører: stemmebruk, sang, tale, nikking

Diskusjon

Oppsummert viser analysen et begrenset bilde av 2-åringers lyttemarkører (Otnes, 2007), hvor ingen markører ut over stillhet og uttrykksløshet ble avdekket. 3–6-åringene har derimot flere synlige markører som kan knyttes til trinnene i lytteprosessen (Brownell, 2018). En lyttesyklus kan muligvis ha et mønster. Lyttemarkørene i starten av syklusen går fra å være stillhet og konsentrasjon med bruk av ansiktsmimikk, til etter hvert å bestå av mer bevegelse og lyd ved bruk av kropp, stemme og tale. Fordi noen markører ikke gir tydelig informasjon om hvilke av trinnene forstå, huske og evaluere det handler om, beskriver vi trinnene i sekvenser. Å utarbeide et godt bilde av lyttesyklusen og dens lyttemarkører, avhang av å arbeide med dokumentasjon i gjensidig dialog med barna (Lenz Taguchi, 2015; Rinaldi, 2012), hvor pedagogisk dokumentasjon gjorde avdekking av lyttemarkører mulig (Essén et al., 2015).

Stille 2-åringene. Avgjørende for at lytting skal kunne gjennomføres og mestres, er foruten at barnet velger å lytte (Rost, 2016, s. 10), at det lykkes med å identifisere lyttefokuset (Brownell, 2018, s. 3–25). Om barnet ikke identifiserer fokuset, vil det streve med å mestre lytteprosessen. Dette kan være tilfellet hos 2-åringene som ikke viste tydelige lyttemarkører. Selv om 2-åringene viste begrenset relasjonell deltakelse, kan det likevel pågå aktivitet i det stille som er tegn på skjult intrapersonlig lytting (Adelmann, 2002, s. 70). Det innebærer at barna aktivt (men skjult) konstruerer kunnskap om lytting, selv om de enda ikke er medkonstruktører i gjensidig dialog (Rinaldi, 2012, s. 234).

Synlige lyttemarkører hos 3–6-åringene. Praksisfortellingen viste aktive 3–6-åringene som opplevde forundring under lytteaktiviteten og dialogen. Det kom tydelig fram i variasjonen av lyttemarkører. Spesielt under identifisering av fenomenet toneskifte var variasjonen stor: konsentrasjon, sperre opp øynene, heve hender, peke, gjøre utrop og øke talevolumet. Variasjonen kan knyttes til at barn har ulike erfaringer og derav ulike uttrykk for hvordan de forstår noe, som skaper ulike skjema for det samme fenomenet (Witteck & Brandmo, 2014). Barnas aktive lyttedeltakelse viser at deres lytteferdigheter er under utvikling, og at de er i ferd med å møte kravene for oppmerksom lytting, å lytte fokusert samt å mestre lytting fra mottakelse til respons (Steil, 1997).

Gitt at 3–6-åringer ikke mestrer operasjonell tenkning godt (Piaget, 1952), var det et bra trekk at barnehagepedagogen forklarte hva toneskifte er i forkant av lytteaktiviteten. Informasjonen ga barna støtte til å forstå oppgaven med å identifisere lyttefokuset. Oppgaven med å identifisere toneskifter gjorde det mulig for barna å ha ett fokus, noe de mestret godt i gjennomføringen. Mestringen er et typisk trekk ved det preoperasjonelle stadiet (Piaget, 1952), og variasjonen er et mulig tegn på barns hundre måter å lytte på (Malaguzzi referert i Edwards et al., 2015, s. 3).

Lyttesekvenser. Én lyttesituasjon har ikke gitt nok informasjon om lyttemarkører til at alle trinnene kan identifiseres med tydelige markører. Å beskrive trinnene sekvensvis er derfor i tråd med forbindelsen mellom trinnene og markørene som analysen avdekket. Når første og andre sekvens er mestret (motta og identifisere), arbeides det parallelt med trinnene forstå, huske og evaluere, sekvens tre. For eksempel tar Oda i bruk arbeidsminnet i bearbeidelsen av fokuset hun har identifisert. Arbeidsminnet (Aben et al., 2012) er brukt for å forstå det nye før informasjonen lagres i langtidsmminnet. Samtidig frigjøres arbeidsminnets kapasitet til neste oppgave, å evaluere det som er forstått og lagret. Responsen er signal om at lyttesyklusen er gjennomført og kan betraktes som fullstendig (Brownell, 2017). Barnas lytting gir flere eksempler på åpne responser (Stoltz, 2008), som non-verbal, vokal respons i Odas lange sangtone.

Mulig lyttemønster. Datagrunnlaget gir ikke grunnlag for generalisering, men vi øyner et mønster i lyttesyklusen. Lyttemarkørene i starten av syklusen (motta og identifisere), er noe dempet og rolig (stillhet, konsentrasjon og ansiktsmimikk), mens markørene utover i syklusen har mer bevegelse og lyd (håndbevegelse, nikking, tale, sang). En slik stigning til mer markante markører, kan forbindes med at ulike trinn krever ulik oppmerksomhet, og har ulike markører. Det kan også innebære at barna gradvis forstår mer, utvider toneskifteskjemaet og eventuelt etablerer nye skjema for kunnskap som ikke passer i toneskifteskjemaet (Piaget, 1952).

Den pedagogiske dokumentasjonen av lytteaktiviteten stemmer med Rinaldis (2005, s. 19–21) beskrivelse av lytting som kompleks ferdighet og utfordrende å nyansere. Det er markant forskjell i barnehagepedagogens oppfatning av barns lytting under aktiviteten, sammenlignet med informasjonen pedagogisk dokumentasjon gir av aktiviteten (Essén et al., 2015). I oppbygging av kunnskap om markører for barns lyttrinn, er denne forskjellen avgjørende. Pedagogisk dokumentasjon er hensiktsmessig for økt kunnskap og i pedagogisk arbeid (Lenz Taguchi, 2015). I analysen av videoopptaket er barnas stemmer tydelige (Sandvik, 2007), og de er avgjørende for dokumentering av lyttemarkører.

Medkonstruktør under dialog. Å føre likeverdig og gjensidig dialog med barn (White, 2015), er nødvendig for å avdekke skjulte faktorer. Derfor la barnehagepedagogen opp til dialog hvor barna fritt kunne bidra og dele tanker og opplevelser under aktiviteten og dialogen. Gjensidig dialog ga barna rom til undring etter opplevd forundring i møte med

toneskifter (Rinaldi, 2021, 234). De var medkonstruktører i bearbeiding av erfaringer (Lenz Taguchi, 2015, s. 87). De fikk lære på egne premisser, noe som harmonerer med at barn må få tid og rom til å bearbeide forundringer for å lære (Barsotti et al., 2015, s. 238). Dette er i tråd med skjemateorien ved at barn gradvis bør få tilpasse seg omgivelsene mens de etablerer og bygger skjema (Piaget, 1952, s. 6).

Konklusjon

Gjennom pedagogisk dokumentasjon av én situasjon, en lytteaktivitet, har vi synliggjort og beskrevet lyttemarkører for forundringsresponser forbundet med lytteprosessen hos 3–6-åringar. Synliggjøringen ble til gjennom forholdet *situasjon – respons – observasjon*. Fokuset for lytteaktiviteten var i forkant tydeliggjort for barna, og under lyttingen viste barna forundringsresponser på toneskifter. Barnehagepedagogen observerte og reflekterte med barna og beskrev observasjoner av forundringsresponser i form av lyttemarkører for trinn og sekvenser.

Hva kan pedagoger ta med seg fra denne studien? Pedagoger kan ta med seg flere elementer inn i egen barnehagepraksis. En faktor er kunnskap om bestanddelene i lytteprosessen som kan brukes i tilrettelegging for barns utvikling av lytteferdigheter. En annen faktor er å bruke musikk og gjensidig dialog til å undersøke barns lytteferdigheter og tilegnelse av disse. En tredje faktor er at pedagogisk dokumentasjon er et hensiktsmessig pedagogisk redskap for avdekking av barns lyttemarkører. Pedagogisk dokumentasjon kan bidra til å finne forbindelsen mellom barns forundring og forundringsresponser, hvor barn og pedagoger sammen former pedagogiske fortellinger om lyttemarkører. Et konstruktivt grep for pedagoger som arbeider med barn, er å etablere fast refleksjonstid med barna (jf. Åberg & Lenz Taguchi, 2018, s. 23–26). Refleksjonstiden baseres på pedagogisk dokumentasjon hvor blant annet musikkaktiviteter, dramatiseringer og barns fortellinger inngår. Pedagogisk barnehagepraksis kan nyttiggjøre pedagogisk dokumentering av barns lytting når pedagoger taler, og pedagogers lytting når barn taler.

Videre forskning? For å etablere et mer representativt bilde av barns lytting, er en naturlig fortsettelse av denne studien å gjennomføre lignende undersøkelser i større omfang. *Lignende undersøkelser* handler om å undersøke forundringsresponser og lyttemarkører ved trinn og sekvenser i lytteprosessen, og bruke pedagogisk dokumentasjon til undersøkelse og refleksjon. *Større omfang* handler om å undersøke lytting hos mange barn på alle alderstrinn. Et annet aktuelt forskningsfokus, er pedagogenes lytting i barnehagen; hvor oppmerksomt lytter de til barn? Selv om pedagoger vet at gjensidig dialog er bra for barns medvirkning og utvikling, er det ikke nødvendigvis slik dialog som praktiseres. Hvordan dialog føres mellom barn og pedagoger i barnehagen er et tredje aktuelt fokus for videre forskning.

Forfatteromtale

Ingrid C. Nordli er førstelektor i språkvitenskap ved UiT Norges arktiske universitet. Hun har flere års erfaring fra barnehagelærerutdanningen med undervisning i språkutvikling innen kunnskapsområder, og underviser i akademisk skriving ved flere pedagogiske utdanninger. Hennes undervisnings- og forskningsinteresser omfatter temaene lytting, akademisk skriving, tekstlighet og plagiering, formativ vurdering og transkripsjon.

Kristian Skog er barnehagelærer, utdannet ved Universitetet i Tromsø, med musikk og drama i barnehagen som fordypning. I sin jobb som pedagogisk leder jobber han daglig med språkstimulering og musikk i barnehage. Skog er også låtskriver og musiker, og har i flere år jobbet med å skape musikk for og med barn. Sammen med Ingrid C. Nordli har Skog tidligere skrevet om lytting og lytteprosessen, i teksten *Lytting i samlingsstund* i boka *Kunsten å samles*.

Referanser

- Aben, B., Stapert, S. & Blokland, A. (2012). About the distinction between working memory and short-term memory. *Frontiers in Psychology*, 3(301), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00301>
- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnande begrepp i ett didaktiskt perspektiv* [Doktoravhandling, Malmö Högskola]. MUEP. <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/6400/adelmann.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press.
- Anderson, K. L. & Price, L. H. (2015). *Listening skills develop early – a hierarchy of auditory skills learned by age 4 years*. Steps to Assessment. Supporting success for children with hearing loss. <https://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2019/01/Listening-Skills-Develop-Early.pdf>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Barnevernloven. (2019). Lov om barneverntjenester (LOV-2019-06-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1992-07-17-100>
- Barsotti, A., Dahlberg, G., Göthson, H. & Jonstoj, T. (2015). *Hundra sätt att förundras*. Liber.
- Brown, S. (2011). *Listening myths. Applying second language research to classroom teaching*. The University of Michigan Press.
- Brownell, J. (2018). *Listening. Attitudes, principles, and skills* (6. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315441764>
- D’Esposito, M. (2007). From cognitive to neural models of working memory. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 761–772. <https://doi.org/10.1098/rstb.2007.2086>

- D'Mello, S. D., Lehman, B., Pekrun, R. & Graesser, A. (2013). Confusion can be beneficial for learning. *Learning and Instruction*, 29, 153–170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.003>
- Dysthe, O. & Igland, M. A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I D. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Red.). (2012). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia experience in transformation* (3. utg.). Praeger.
- Essén, G., Björklund, E. & Björby, L. O. (2018). *Pedagogisk dokumentasjon. Å utvikle seg og lære sammen*. Pedlex.
- Gandini, L. (2012). History, ideas, and basic principles: An interview with Loris Malaguzzi. I C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Red.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia experience in transformation* (3. utg., s. 27–71). Praeger.
- Glenn, E. C. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *Journal of the International Listening Association*, 3(1), 21–31. https://doi.org/10.1207/s1932586xijl0301_3
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hogan, T. P., Adlof, S. M. & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199–207. <https://org.doi/10.3109/17549507.2014.904441>
- Imhof, M. (2010). What is going on in the mind of a listener? The cognitive psychology of listening. I A. D. Wolvin (Red.), *Listening and human communication in the 21st century* (s. 97–126). Wiley-Blackwell.
- Janusik, L. A. (2004). *Researching listening from the inside out: The relationship between conversational listening span and perceived communicative competence* [Doktorgradsavhandling, University of Maryland]. DRUM. <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/1417>
- Janusik, L. A. & Wolvin, A. D. (2009). 24 hours in a day: A listening update to the time studies. *The International Journal of Listening*, 23(2), 104–120.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lenz Taguchi, H. (2015). *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkron nettsamtaler* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Overs.). International Universities Press.

- Rankin, P. T. (1928). The importance of listening ability. *English Journal Collage Edition*, 17(8), 623–630.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking. From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: What is the relationship? I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (s. 17–28). The Policy Press.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske og lære*. Fagbokforlaget.
- Rinaldi, C. (2012). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. I C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Red.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia experience in transformation* (3. utg., s. 233–246). Praeger.
- Rost, M. (2016). *Teaching and researching listening* (3. utg.). Routledge.
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn*, 1, 27–45.
- Skarakis-Doyle, E. & Dempsey, L. (2008). The detection and monitoring of comprehension errors by preschool children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(5), 1227–1243.
- Smith-Gilman, S. (2018). Developing a pedagogy of listening: Experiences in an indigenous preschool. *Studies in Social Justice*, 12(2), 345–355.
- Steil, L. K. (1997). Listening training: The key to success in today's organizations. I M. Purdy & D. Borisoff (Red.), *Listening in everyday life. A personal and professional approach* (2. utg., s. 213–237). University Press of America.
- Stoltz, M. M. (2008). *Towards a hermeneutical understanding of the listening process*. [Doktorgradsavhandling, Duquesne University]. <https://dsc.duq.edu/etd/1240>
- Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B. & Witkowski, S. (2010). The integrative listening model: An approach to teaching and learning listening. I A. D. Wolvin (Red.), *Listening and human communication in the 21st century* (s. 266–286). Wiley-Blackwell.
- White, E. J. (2015). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. Routledge.
- Williams, S. (2004, 22. juni). Effective listening. *LeaderLetter*, Wright State University. <http://www.wright.edu/~scott.williams/LeaderLetter/listening.htm>
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærminger til læring – et historisk riss. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 113–132). Cappelen Damm Akademisk.
- Wolvin, A. D. (1995). On competent listening. *ILA Listening Post*, 54(1).
- Wolvin, A. & Coakley, C. G. (1996). *Listening* (6. utg.). William C. Brown Publishers.
- Wolvin, A. D. (2009). Listening, understanding, and misunderstanding. I W. F. Eadie (Red.), *21st century communication: A reference handbook* (s. 137–147). Sage.
- Wolvin, A. D. (2010). Listening engagement: Intersecting theoretical perspectives. I A. D. Wolvin (Red.), *Listening and human communication in the 21st century* (s. 7–30). Wiley-Blackwell.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik: Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Liber.