

Forord

Masteroppgaven er omsider ferdig, og i den forbindelse er det noen jeg vil takke. Aller først: Takk til min veileder Maria Øksnes takkes for uvurderlig og innsiktsfull veiledning helt fra oppgavens spede start. Takk til Tone Pernille Østern som har vært min stødige veileder de siste månedene. Takk til forskningsdeltakerne for å ha delt av sine erfaringer, faglige tyngde og praktiske klokskap. Min kollega Kirsti Ese takkes varmt for støtte, sitt kritiske blikk og for sin evne til å ”finne meg der jeg er”. Takk til Marit Henriksen for illustrasjonene.

Familie, venner og naboer har stilt opp med hverdagshjelp og barnevakt, slik at jeg har kunnet skrive. Trondheimsfamilien har sørget for hjerte- og husrom. Studietiden på Dragvoll ble en interessant erfaring sammen med flotte medstudenter, hvis også har støttet med trøstetelefoner når det har røynt på. Gode kolleger i bydel Sagene og på HIOA har bidratt med hjelp, oppmuntring og heiarop i motbakkene. Takk til dere alle!

Om illustrasjonene

I oppgaven har jeg med seks illustrasjoner, improvisatorisk tegnet av Marit Henriksen. Med illustrasjonene ønsker jeg å understreke improvisasjonstemaet i problemstillingen samt det lekne som sentralt i studien. Hver illustrasjon har en tittel, som viser sammenhengen til teksten den er plassert inn i.

Oslo, 23. mai, 2013

Nina Engesnes

Sammendrag

Tema for oppgaven er musikkundervisning på førskolelærerutdanningen. Musikkklærerrollen utfordres i spennet mellom et sterkt nyttefokus i utdanningssystemet generelt og nytenkning i lys av barns rett til medvirkning. Hensikten med studien er å fokusere på musikkundervisningens muligheter til å utruste førskolelæreren i å ivareta og fremme barns egne kulturelle uttrykk og til å være lekne medmusikanter med barn i spontane musikkspill i barnehagens hverdag. Denne studien kan ses på som en aktualisering av medvirkningsbegrepet i et musisk perspektiv, rettet mot egen musikkklærerrolle i førskolelærerutdanningen. Oppgaven har til hensikt å undersøke om et improvisasjons-perspektiv i undervisningen kan bidra i denne sammenhengen, og søker svar på følgende problemstilling: *På hvilken måte kan improvisasjon forstås som et aspekt ved det praksisnære i musikkundervisning ved førskolelærerutdanningen?* Oppgaven fokuserer på det dialogiske i samspillet og det estetiske i barnehagehverdagen, i kontrast til instrumentelle samspill (jf. Bae, 2012). Det er fagdidaktiske perspektiver på undervisning og musikkfaget jeg vil undersøke og forstå bedre, og jeg vender blikket inn mot min egen musikkundervisning for å få nye innfallsvinkler på hvordan den kan foregå nært opp til hverdagsbarnehagen.

Teoretisk sett har jeg belyst improvisasjon i spenningen mellom tradisjon og den lekne, musiske dialogen (Gadamer, 1990; Steinsholt, 2010). For å belyse problemstillingen har jeg også latt meg inspirere av en rekke andre i forhold til barnekulturforskning (Juncker, 2002; Selmer Olsen, 2002), musikkforskning (Bjørkvold, 1989; Nerland, 2004), didaktisk forskning (Jarning, 2006; Rasmussen, 2010) og improvisasjon (Steinsholt, 2006; Dillan, 2004), for å nevne noen. Metodisk i studien har jeg gjort en intervjuundersøkelse for å få innblikk i erfarne lærers musikkundervisning og dermed oppnå distanse til egen måte å undervise på. Tolkning av funn i mitt datamateriale kan tyde på at musikkklærerens åpenhet for improvisasjon, forstått som en dialogisk åpenhet for studentene, kan aktivere en leken og musikalsk improvisasjon i klasserommet. Det kan se ut til at ”det som skjer, fremmer det som skjer” eller at improvisasjon fremmer improvisasjon.

Nøkkelord: praksisnær musikkundervisning, improvisasjon, dialog, musiske samspill, barns egne spontane kulturuttrykk, barns rett til medvirkning, musikkklærerrolle i førskolelærerutdanningen, barnehagelærerutdanning, fagdidaktikk

Abstract

The topic of the thesis is music in kindergarten teacher education in Norway. The teacher's role is being challenged in the tension between a great focus on usefulness in the education system in general and innovation in the context of children's right to participation. The purpose of this study is to focus on music education's possibilities to prepare the kindergarten teacher to safeguard and promote the children's own cultural expressions and to be a playful co-musician with children during everyday spontaneous musical interaction in kindergarten. This study seeks to actualize the concept of participation in a musical perspective, geared to the teacher's own role in kindergarten teacher education. The purpose of the thesis is to find out whether an improvisational perspective in teaching can help in this respect, and seek answers to the following question: *In what way can improvisation be understood as an aspect of practice-related music education in kindergarten studies?*

The thesis focuses on dialogic interaction and aesthetics of every day life, in contrast to instrumental interaction (cf. Bae, 2012). I want to find out more about and get a better understanding of the theory of teaching and learning music, and turn the focus on my own teaching in music, to gain new perspectives on how it can be done with more relevance to the everyday kindergarten. Theoretically I have examined improvisation in the tension between tradition and playful musical dialogue (Gadamer, 1990; Steinsholt, 2010). I have also been inspired by a number of others who have done research on children's culture (Juncker, 2002; Selmer Olsen, 2002), music (Björkvold, 1989; Nerland, 2004), education (Jarning, 2006; Rasmussen, 2010) and improvisation (Steinsholt, 2006; Dillan, 2004), to name a few. Methodologically I conducted the study through interviews to get an insight into experienced teachers' way of teaching music and based on that conduct an evaluation of my own teaching practice. My interpretation of the findings suggests that openness to improvisation, understood as a open dialogue with students, can activate playful musical improvisation in the classroom. It also appears that "whatever happens can promote whatever happens" or in other words, that improvisation promotes improvisation.

Keywords: practice-related music education, improvisation, dialogue, children's right to participation, preschool, kindergarten teacher education, didactic, musical interaction, children's own cultural expression, teachers role

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Innhold	4
1	INNLEDNING..... 6
1.1	Presentasjon av tema og bakgrunn for studien..... 6
1.2	Improvisasjon som omdreiningspunkt..... 10
1.2.1	Musikalsk improvisasjon..... 12
1.2.2	Lekende samspill og det musiske i barnehagen..... 13
1.3	Fra instrumentell til musisk tenkning, fagdidaktiske utfordringer..... 16
1.3.1	Musikkfagets legitimeringstenkning..... 20
1.4	Hverdagsbarnehagen..... 22
1.5	Tidligere forskning, studier og undersøkelser..... 25
1.6	Presentasjon av problemstilling..... 28
1.7	Oppbygging av oppgaven..... 28
2	TEORETISK TILNÆRMING..... 30
2.1	Det hermeneutiske om forståelse..... 30
2.1.1	Profesjonsbæreren og musikk læreren..... 31
2.2	Syn på barn, barndom og barnekultur..... 36
2.2.1	Det kroppslige aspektet ved opplevelse og forståelse..... 39
2.2.2	Barnekultur..... 40
2.3	Improvisasjon og musikkundervisning..... 44
2.3.1	Musikalsk improvisasjon i klasserommet..... 45
2.3.2	Improvisasjonsdidaktiske sider ved lærerrollen..... 46
2.4	Kunnskapsformer..... 51
3	METODOLOGI..... 55
3.1	Vitenskapsteoretisk posisjonering (hermeneutikk)..... 55
3.2	Metodedesign..... 57

3.2.1	Innledende runder med intervjuguide og pilot.....	58
3.3	Metoder til datagenerering og analyse.....	61
3.3.1	Utvalg.....	62
3.3.2	Det kvalitative forskningsintervju.....	63
3.3.3	Analyse og tolkning.....	66
3.4	Erfaringer fra intervjusituasjonen.....	70
3.3	Om forholdet mellom teori og empiri.....	71
3.4	Validitet og forskningsetikk.....	72
4	ANALYSE OG PRESENTASJON AV RESULTATER.....	74
4.1	Den utfordrende forskerrollen.....	75
4.2	Om teorigrunlaget.....	76
4.3	Forskningsdeltakernes forhold til improvisasjon.....	76
4.3.1	”Vi improviserer ikke særlig mye, egentlig”.....	77
4.3.2	”Improvisasjon fremmer improvisasjon”.....	79
4.4	Erfaring og ulike former for kunnskap.....	81
4.5	”Musikkundervisningen skal bidra til å få øye på barnet”.....	85
4.6	Sammenhenger mellom musikkundervisningen og profesjonen - hva skal musikkfaget bidra til?.....	89
4.7	Improvisasjonsdidaktiske aspekter ved musikk lærernes undervisningshistorier.....	90
4.7.1	Lise.....	91
4.7.2	Kari.....	93
4.7.3	Solveig.....	95
5	AVSLUTTENDE DRØFTING OG OPPSUMMERING.....	99
5.1	Tendenser i samfunnet og fagdidaktiske utfordringer.....	99
5.2	Improvisasjon i den nye barnehagelærerutdanningen.....	102
5.3	Improvisasjon <i>kan</i> bety noe for nærhet til praksis.....	106
5.4	Konklusjon.....	111
	Litteratur.....	114
	Vedlegg.....	122

Kapittel 1

INNLEDNING

1.1 Presentasjon av tema og bakgrunn for studien

Tema for oppgaven er musikkundervisning på førskolelærerutdanningen. Jeg har intervjuet tre førskolelærerutdannere ved to ulike institusjoner for førskolelærerutdanning, som alle har lektorkompetanse og lang erfaring med musikkundervisning. Mitt empiriske materiale er innsamlet i en overgangsfase til den nye barnehagelærerutdanningen. I førskolelærerutdanningen er musikk enn så lenge et eget fag, mens i den nye barnehagelærerutdanningen vil musikk inngå i kunnskapsområdet "Kunst, kultur og kreativitet" (Kunnskapsdepartementet, 2012). Med datamateriale fra intervjuene, går jeg i dialog med problemstilling og egne erfaringer som musikk lærer.

Denne studiens utgangspunkt er at jeg er i bevegelse fra det å være en fagperson i barnehagen og barnehagefeltet til å være en fagperson i førskolelærerutdanningen. Jeg er utdannet førskolelærer og har mange års erfaring med musikkarbeid med barn i barnehage, mens jeg i dag underviser førskolelærerstudenter i musikk. Erfaringene mine fra mitt yrkesliv som førskolelærer er sentrale i utviklingen av ny kunnskap i studien. Dette forklares ytterligere senere i dette kapitlet og i kapittel 2.

Det er hvorvidt musikkundervisningen evner å fremstå som nær praksisfeltet som opptar meg. Siw Graabæk Nielsen (2008) belyser praksisnærhet som et viktig kriterium for relevant forskning innenfor institusjonene og er med dette med på å underbygge institusjonsrelevansen i min studie. Nielsen konkluderer med at undervisnings- og studiekvalitet er avhengig av forsknings- og undervisningskulturen ved utdanningsinstitusjonen og ikke kun av lærerens kompetanse innen området, noe jeg vil hevde legitimerer at jeg tar fatt på dette temaet.

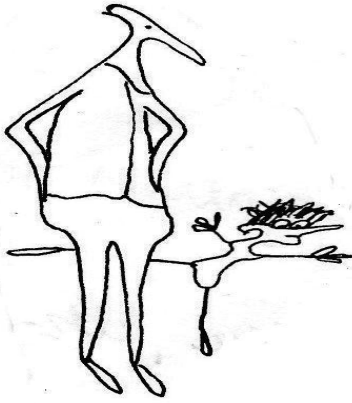
Praksisnærhet handler her om at utdanning og profesjon ses i sammenheng, noe som blant annet innebærer å forstå tolkningsfellesskapet man selv er en del av (Furu, Granholt, Holte Haug & Spurkland, 2011). I min studie handler dette om å videreutvikle min evne til å bygge bro og gode sammenhenger mellom tolkningsfellesskapet høyskole og tolkningsfellesskapet barnehage, når det gjelder undervisningsfaget musikk.

Det interessante for meg er musikkundervisningens muligheter til å utruste førskolelæreren med evne til å ivareta og fremme barnas egne kulturelle uttrykk og til å være lekne medmusikanter med barn i spontane musikkspill. Dette ses i sammenheng med barns medvirkning, som er fastslått som en rettighet i formålsparagrafen for barnehager (Bae, 2012). Berit Bae hevder at det kreves et stort og komplekst forskningsarbeid for å skape *praksisrelevant* kunnskap i lys av denne rettigheten til medvirkning (ibid., s. 9). Denne studien kan ses på som en aktualisering av medvirkningsbegrepet i et musisk perspektiv, rettet mot musikklærerrollen i førskolelærerutdanningen.

Det lekne og musikalske samspillet i barnehagen ser ut til å utspille seg i mer uformelle og hverdagslige møter mellom barn og voksne. Jeg har både erfart og lagt merke til at improvisasjon, i betydningen å ta det som skjer underveis inn som en del av det man er sammen om, synes å kjennetegne dette samspillet.

Tolkning av funn i mitt datamateriale kan parallelt tyde på at lærerens åpenhet for improvisasjon, forstått som en dialogisk åpenhet for studentene, kan aktivere en leken og musikalsk improvisasjon i klasserommet. På samme måte ser jeg førskolelærerens åpne og lekne dialog med barnet som muliggjørende for barns egne, spontane musikkuttrykk. Faglig trygghet ser ut til å være av stor betydning for å slippe løs musisk lekenhet og det improvisatoriske aspektet i relasjonene mellom musikklærer-student og mellom førskolelærer-barn. Jeg anser masteroppgaven min som en start på det å undersøke om et improvisasjonsperspektiv bidrar til at førskolelærerstudenten kan se musikken som en større ”aktør” i barnehagen, for min oppfatning er at musikken mange steder har en begrenset plass i de voksnes bevissthet.

Som førskolelærer, da jeg jobbet i barnehage, og som førskolelærerutdanner på studiebesøk i barnehager, har jeg erfart at det er mye musikalitet og mange musikalske øyeblikk som oppstår blant barna. Personalet (inkludert meg selv) kan ha en tendens til å overse dette. Mitt standpunkt er at musikken har potensiale i seg til å være noe *mer* i barnehagen enn det mange steder er i dag.



Det jeg undrer meg over, er hvordan musikkundervisningen på førskolelærerutdanningen best kan bidra til at pedagogen blir i stand til å ”høre” musikken mellom barna og ivareta de musiske øyeblikkene som oppstår spontant.

Tony Valberg (2012) undrer seg hvorfor førskolelærerne ikke fortsetter å spille og lede musikkprosjekter ute i

Illustrasjon 1: ”Uten ører”

barnehagen, slik de gjorde som studenter. Hans undersøkelser retter seg mot hva som kan være til hinder og gagn for at ervervet musikalsk fagkompetanse blir tatt i bruk i møtet med arbeidslivet. Fagets relevans i forhold til praksisfeltet ble oppfattet som svært god i Valbergs undersøkelse. Paradokset består i at til tross for at førskolelærerne har fått en utdanning som de opplever som god og yrkesrelevant, regner de seg etter noen år ikke som kompetente nok. Ifølge Valbergs undersøkelse, mente informantene at barnehagens egalitære idealer var til hinder for at personer med særlig fagkompetanse får brukt tid på sitt fag.

De økte kravene om skriftlighet i form av observasjon og dokumentasjon viste seg også å være noe som tok tiden vekk fra sang og spill med barna. Dermed svekkes den nyutdannedes mulighet til å utøve og videreutvikle sin fagkunnskap. Valberg (2012) problematiserer forestillingen om førskolelæreren med eksamensbevis som ferdigvare og mener den harmonerer dårlig med dagens krav til endrings-, omstillings- og utviklingskompetanse, innovasjon og livslang læring. Mens Valberg spør hvordan faglig kompetanseutvikling i musikk kan bli en del av førskolelærerens arbeidslivserfaring *etter* endt studie, søker mitt prosjekt etter svar eller muligheter i musikkundervisningen og de rammer den foregår innenfor i dag. - Altså før førskolelærerstudenten er ferdig utdannet.

Som førskolelærerutdanner har jeg lyttet til studenters fortellinger fra praksis, der det ofte er samlingsstunden som er rammen for musikkpedagogisk arbeid. Mange studenter ser også ut til å velge musikkinnhold som er tett opp til barnehagens kulturtradisjon (eksempelvis bevegelsessanger, start- og avslutningssanger og temasanger) når de skal utøve musikkfaget i praksis, selv om de i utgangspunktet ønsket å gjøre noe nytt. De forsøker, men blir styrt inn i det tradisjonelle – kan hende av grunner som Valberg (2012) påpeker.

Med samlingsstunden som ramme, ser studenten ut til å velge mer formidlende arbeidsmåter. Dette minner meg om slik jeg selv arbeidet med musikken som nyutdannet førskolelærer i barnehagen og kan handle om behov for trygghet og klare rammer når man selv er fersk i faget. - Slik jeg også kan føle behov for som fersk høyskolelærer i musikk. Jeg vil her understreke at det ikke er mitt ønske at studenter slutter å formidle musikk til barn. Dette er en stor, svært viktig og helt nødvendig del av musikkarbeidet i barnehagen slik jeg ser det. Uten et variert tilfang av sanger, danser, bevegelser og lytteeksempler i ulike sjangere og tidsepoker, og fra ulike kanter av verden, rike på musikkens elementer – har man heller ikke noe å skape *med* og ut ifra. Improvisasjon og skapende musisk aktivitet kan ikke oppstå ut av ingenting. Min bekymring retter seg altså mot en for ensidig vekt og fokus på den voksne som styrende og formidlende, slik at barns egne skapende og musiske kulturuttrykk overses.

Med flere års erfaring som førskolelærer i barnehagen, opplevde jeg stadig sterkere musikkens potensiale som en måte å *være til stede* på, være sammen *om* og være *i*, uttrykke seg *gjennom*, uttrykke seg *i* og musikk som måter å kommunisere på. Jeg så etter hvert på musikken som en del av det å være et menneske i verden. Dette kan sies å være i tråd med den *musiske retningen* i undervisningsfaget musikk (Bjørlykke, 1999, Bjørkvold, 1989), noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 2. Nå spør jeg meg om det kun er mer praksis og erfaring som gjelder, eller om også musikkundervisningen i førskolelærerutdanningen kan bidra til at en større del av dette påståtte potensialet i musikken aktiveres der ute i barnehagen.

Det å anse *hverdag* som essensielt i barnehagen, mener jeg er i tråd med den musiske retningen. I barnehagen brukes betegnelsen *hverdagsaktiviteter* om det gjennomgående, gjentakende innholdet i barnehagen som eksempelvis påkledning og måltider. Rammeplan for barnehagen fastslår at det å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng, er et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2006). Et sentralt poeng ved å løfte fram det hverdagslige som betydningsfullt, er blant annet sammenhengene jeg ser mellom hverdagsliv og barns medvirkning.

Hverdag, som en side ved praksisnærhet i denne oppgaven, blir et utgangspunkt for å søke forståelse for *hva* jeg best kan undervise i og *hvordan*. Improvisasjon, som et av hovedaspektene i min søken etter denne hverdagstilnærmingen, er å betrakte som en rød tråd gjennom hele studien. Jeg går tettere på hverdagsbegrepet senere i dette kapitlet.

Studiens hensikt er å gi et bidrag i å løfte frem undervisningsdidaktiske problemstillinger i forhold til musikkundervisningens arbeidsmåter og betydning ved førskolelærerutdanningen. Gjennom å benytte min egen undervisningspraksis som refleksjonsgrunnlag, ønsker jeg å forstå hvordan jeg som førskolelærerutdanner kan være med på å utdanne førskolelærere som ivaretar den mer dialogiske siden ved musikkarbeidet i barnehagen.

I dette kapittelet peker jeg på noen forhold jeg mener aktualiserer mitt temavalg og som danner bakgrunnen for studien. Hvordan barnehagen forholder seg til musikkarbeid med barn, er en ramme for hvordan jeg tenker om mitt arbeid som musikk lærer i førskolelærerutdanningen og den dialogen som foregår mellom meg og mine studenter. Det handler også om min egen bakgrunn som førskolelærer, og den praksisen jeg selv har stått i. Dette er i seg selv et ”praksisnært utgangspunkt” eller ståsted jeg nå vil forsøke å forstå betydningen av i undervisningssammenheng.

Jeg starter med å introdusere begrepet improvisasjon som ”omdreiningspunkt”. Deretter gjør jeg rede for mitt ståsted ved prosjektets start, for å klargjøre hvilket blikk jeg ser på studien med. Didaktiske utfordringer for musikkundervisningen ved førskolelærerutdanningen slik jeg ser det, er neste underkapittel. Her belyses temaets aktualitet med et didaktisk blikk som en utdyping av problemstillingen. Kapittelet leder fram til presentasjon av problemstillingen. Avslutningsvis viser jeg til tidligere undersøkelser og pågående forskning av relevans for prosjektet, samt redegjør for hvordan oppgaven er bygd opp.

1.2 Improvisasjon som omdreiningspunkt

Improvisasjon, et begrep som er en del av vår daglige tale, benyttes ofte i betydningen nød- eller reserveløsning. Begrepet er også velkjent som tilhørende musikk sjangeren jazz, betegnende for virtuosens briljering på sitt instrument. Historisk sett kan begrepet knyttes til aktiviteter som blant annet førte til utviklingen av dramaet som kunstform (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 11). For Aristoteles var improvisasjonen nødvendig for utviklingen av kunsten, men var ikke selv kunst (ibid.). Begrepet improvisasjon, på latin *improvisus*, fantes også i antikkens retorikk og kan oversettes med ”ikke før sett” eller ”uforutsett” (Alterhaug, 2006, s. 80).

Bjørn Alterhaug (2007) skriver at improvisasjon har sneket seg inn i diskusjonen om ulike yrker som eksempelvis organisasjonsutvikling, økonomi, teknologi, ledelse etc. og at improvisasjon *kan* og *vil* være et egnet verktøy for beskrivelser og studier av menneskelig samhandling og organisering (ibid., s. 136). Improvisasjon dukker opp i litteratur tilhørende barnehagefeltet (Bae, 2012; Sverdrup & Myrstad, 2011), undervisning (Irgens, 2006; Steinsholt & Sommerro, 2006) og veiledning (Pape & Pape, 2011). Det er også tatt inn som et nytt begrep i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det kan virke som at improvisasjon nå har blitt et ”in-ord” som er å finne, tilsynelatende naturlig tilhørende, i mange ulike kontekster. Dette skjer etter at begrepet har tilhørt kunstfeltet, og spesielt dans, drama/teater og musikk, i lang tid. Alterhaug (2007) foreslår med denne kompleksiteten, at det kanskje er mer passende å se på improvisasjon som en gruppe av mange forskjellige fenomener (ibid., s. 137).

Et eksempel på en ny kontekst der improvisasjonsbegrepet dukker opp, er som nevnt i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Improvisasjon som læringsutbytte står her beskrevet slik: ”Studenten kan bruke sin faglighet til improvisasjon i lek, læring og formidling” (ibid., s. 22). Hvordan kan dette forstås? Ett av mine hovedanliggender er å undersøke hva dette fenomenet kan bety i mitt forsøk på å belyse prosjektets tema.

I boken ”Improvisasjon - Kunsten å sette seg selv på spill” stiller Kjetil Steinsholt & Henning Sommerro (2006) spørsmålet om improvisasjon faktisk *er* et godt ord eller en relevant redningsplanke når vi skaper noe som ikke er planlagt på forhånd. Improvisasjon kan være et problematisk begrep slik jeg ser det, nettopp fordi det lett kan misforstås på grunn av de stadig skiftende betydninger av ordet. Assosiasjonene man har til improvisasjon som eksempelvis nødløsning eller som jazzmusikerens mystiske nådegave, kan være med på å utydeliggjøre begrepet og føre til at man tar for lett på improvisasjon. Disse problematiseringene er sentrale i mitt prosjekt. Jeg kjenner nå behov for å forstå hva begrepet kan bety for nærhet til praksisfeltet, som læringsutbytte i musikk i den kommende barnehagelærerutdanningen og hva begrepet kan bety for min og andres musikkundervisning ved førskolelærerutdanningen.

1.2.1 Musikalsk improvisasjon

”Improvisasjon innebærer bearbeidelse av før-komponert materiale og planlegging i relasjon til nye ideer, unnfanget, skapt, og transformert under de spesielle forhold som råder ved en fremførelse, derved vil unike trekk bli tilført ved hver eneste kreative samhandling” (Paul Berliner, 1994, her gjengitt etter Alterhaug, 2006, s. 81). Dette sitatet viser noe av det musikalsk improvisasjon handler om. Før-komponert materiale kan eksempelvis være grunnleggende rytmikk-, tone- og akkordstrukturer i den sjangeren det arbeides innenfor. ”Spesielle forhold som råder ved en fremførelse” kan forstås som rammer, noe all improvisasjon foregår innenfor (Steinsholt & Sommerro, 2006). Improvisasjonen handler om å være kreativ innenfor gitte rammer, noe som kan skje i samspill med andre, gjennom det å gripe muligheter til å bestemme selv, og gjennom overskridelse – det å gjøre noe usedvanlig ut av det helt vanlige (ibid.).

Eksempler på rammer innen musikalsk improvisasjon, kan i tillegg til tone-, harmoni- og rytmemateriale, være bl.a. medmusikerens initiativ, instrumenter til rådighet og tid. Lisa Dillan (2004) trekker også frem ”rådende forhold her og nå” som et aspekt ved improvisert musikk. Hun hevder at det i stor grad handler om å respondere på og ta i bruk uforutsette hendelser og peker på at eleven/studenten kan miste verdifull erfaring med improvisasjon dersom musikkundervisningen kun baseres på å lære noter og spille nøyaktig. Ifølge Dillan er det improvisasjonsfremmede å få erfaringer med å respondere og ta ibruk ”det man ikke har sett før”. Samtidig vet vi at solide grunnlagskunnskaper, forberedelse og trening er grunnleggende faktorer i spontan og intuitiv handling. I dette forsøket på redegjørelse for hva musikalsk improvisasjon kan handle om, trer det komplekse ved improvisasjon frem. På den ene siden krever improvisasjon grunnleggende kunnskap og ferdigheter og trygghet i faget, og på den andre siden mot til å hive seg på og gå utover rammene. Følgende sitat fremhever dette med det usikre og ukjente:

På samme måte som jazzmusikerne må enhver pedagog kjenne sin fag og sine omgivelser godt for å kunne improvisere. Men hvis alt de forholder seg til er de grunnleggende elementene i faget, eller om de blir hengende fast i sine metoder, vil resultatet sjelden bli kreativt. Improvisasjon betyr også å være forberedt på usikkerhet, og akseptere gledene og frustrasjonene som nærmest uten unntak vil dukke opp. (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 18)

Her løftes også betydningen av å kjenne faget og omgivelsene godt for å kunne improvisere. For meg i min arbeidssituasjon, er det nettopp dette som er utfordrende.

Som ny musikk lærer er det undervisningsfaget musikk og dets konsepsjoner og tradisjoner jeg er i gang med å tilegne meg og forsøke å forstå. I lys av sitatet ovenfor, vil også min gode kjennskap til førskolelærerprofesjonen og profesjonsfeltet barnehage være en del av mitt ”improvisasjonsutgangspunkt” som pedagog i undervisning. I denne studien vil jeg som sagt forsøke å gjøre denne utfordringen til en erfaring jeg kan ha nytte av i egen musikkundervisning ved førskolelærerutdanningen.

Innledningsvis nevnte jeg at musikkfaget om kort tid gå fra å være et eget undervisningsfag i førskolelærerutdanningen - til å være en del av kunnskapsområdet ”kunst, kultur og kreativitet”, slik forslag til ny Rammeplan for barnehagelærerutdanning legger føringer om (Kunnskapsdepartementet, 2012). Et interessant spørsmål blir blant annet *hvilken* grunnlagskunnskap den framtidige barnehagelæreren kan improvisere med etter å ha fullført den nye barnehagelærerutdanningen.

1.2.2 Lekende samspill og det musiske i barnehagen

I kjølvannet av medvirkningsbegrepet er improvisasjonen, som dialogen og det spontane samspillet i barnehagehverdagen, løftet frem som betydningsfullt for barns utvikling og læring i en rekke publikasjoner de senere årene (Sverdrup & Myrstad, 2011; Fønnebø, 2012). Med bakgrunn i dette, og i perspektivene til Bae (2012) innledningsvis, er det rimelig grunn til å anta at det dialogiske aspektet ved improvisasjonsbegrepet kan være noe av det sentrale i den nye barnehagelærerutdanningens styringsdokument.

I boken *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* ses for eksempel improvisasjon i lys av medvirkningsbegrepet. Her foreslås blant annet teater-/danseimprovisasjonsbegrepet «Ja, og...» som en innstilling til barns kroppslig eller verbalt uttrykte initiativ (Sverdrup & Myrstad, 2011, s. 151).



Illustrasjon 2: "Ja, og..."

Det handler her om dialogen, om å ta imot og bekrefte innspill fra den andre for så å bygge videre på den andres innspill. Forfatterne peker på at dette kan være utfordrende for den voksne, fordi barn – og særlig de yngste - uttrykker seg på kroppslige måter sammenlignet med voksnes mer verbale uttrykksform. Det kroppslige uttrykket hos barn fordrer kan hende et gjensvar fra voksne som også er kroppslig fundert, og dette kan være en uvant uttrykksmåte for voksne. Her mener jeg behovet for at førskolelærerens ferdigheter i bevegelse, dans, spill, sang og lek trer frem.

Jon Roar Bjørkvold (1989) snakker om det lekende, syngende, økologisk hele menneske og kan sies å være en representant for "den musiske retningen" i undervisningsfaget musikk (Bjørlykke, 1999). Her vektlegges spontan selvtutfoldelse, stimulering av fantasi og kreativitet. Opplevelse og utvikling skal skje i en helhetlig sammenheng, der det tas hensyn til hele barnet (ibid.). Dette helhetssynet tar etter min mening barns kroppslighet på alvor. Jeg kommer tilbake til den musiske retningen under punkt 1.3.1.

Anne Sverdrup & Torill Myrstad (2011) foreslår altså en improvisatorisk *innstilling*, der barns uttrykk fanges opp og ilegges mening. Dette kan ses i sammenheng med barns medvirkning, å forstå barn som subjekter og å tolke barn med velvillig intensjon (Bae, 2004). I den forbindelse er leken sentral. Dialog, improvisasjon og lek har mange felles trekk og er gjensidig avhengig av hverandre. Forskning viser at voksne som greier å forholde seg til barns lek på barns egne premisser, kan bidra til utvikling av demokratiske holdninger (Bae, 2007), og i slike demokratiske (for)holdninger kan det skapes rom for egne uttrykk.

Bae skriver:

I forhold til den ulikevekten som er i relasjonen mellom voksne og barn, kan man si at når voksne og barn deltar i gjensidig humoristiske dialoger og lek, så skifter de posisjon i forhold til den vanlige rollefordelingen. Et øyeblikk blir forholdet mellom voksne og barn preget av symmetri, ved at barn er med å styre samspillet ut fra sine spontane innspill. I slike lekende dialoger får de kjent på sin vilje både til å bestemme og til å uttrykke fantasi og følelser, samtidig som de erfarer at voksne tilpasser seg og har respekt for deres intensjoner. (Bae, 2007, s. 9)

Bae skriver videre at leken blir en arena der vi møter barn på deres egen ”hjemmebane” der de har sitt største uttrykkspotensiale. I dette perspektivet vil voksne som er observante og bekræftende i forhold til barns spontane innspill og som deltar i improvisatoriske dialoger, kunne ivareta og fremme barns egeninitierte musikkuttrykk. Bae (2007) løfter her fram leken som en arena for barns uttrykk – og ser på den gjensidige, humoristiske interaksjonen som et bidrag til å holde dialogen mellom voksne og barn åpen. Et karaktertrekk ved, og en forutsetning for improvisasjon, er nettopp den åpne dialogen og det å gi rom for den andres initiativ.

Bae (2012) beskriver de lekfulle kraftkildene som bevegelige, flytende og flyktige. Hun skriver: ”Min tanke er at episoder med lekende samspill kan ses som mobile vitalitetsstasjoner eller kraftkilder, som befordrer barns medvirkning og frihet til å ytre seg. Gjennom dem har de mulighet for innflytelse i sitt hverdagsliv i barnehager” (ibid., s. 33). Mon tro om lekende samspill, i betydningen improvisatoriske undervisningssekvenser, kan ha noe liknende å gi førskolelærerstudenten i musikkrommet?

Leken er betydningsfull og sentral i studien. Likhetsstrekkene og de teoretiske sammenhengene mellom barnekultur, musikk, lek og improvisasjon er mange. Det handler blant annet om å eksistere i nuet, om å åpne opp og gi seg hen til det som skjer der og da (Skoge, 2003; Steinsholt & Øksnes, 2003). I Bjørkvolds (1989) beskrivelse av den lekende barnekulturen, omtaler han ulike former for lek, og deriblant det han kaller de frie improvisasjonene: ”Her bruker unger en naturlig lekenhet, fordomsfritt skapende, originalt og nysgjerrig i sin daglige utforskning av virkeligheten” (ibid., s. 38). For alle lekformene gjelder et formkrav ifølge Bjørkvold, som er forankret i den felles barnekulturs egne, uskrevne lover.

Dette blir for meg sammenfallende med den type formkrav som Sven-Erik Holgersen (1997) knytter til musikalitetsbegrepet: ”Musikalitet er evnen til å skape enhet i mangfoldigheten” (ibid., s. 82).

Et annet fellestrekk for alle lekens former er ifølge Bjørkvold, en grunnleggende drivkraft, eller urkraft der selve livet læres. Barnet er dristig og nysgjerrig skapende, der det tar utgangspunkt i det kjente og søker det ukjente (Bjørkvold, 1989, s. 39). Å stå overfor det uforutsette eller ”å sette seg selv på spill”, kan i lys av dette handle om å gi seg hen til lekens urkraft slik barn daglig går over grenser og inn i det ennå ukjente, på sin søken mot å begripe og forstå.

En annen parallell i denne sammenhengen, er der Peter Bastian (1985) uttrykker at man som musiker kan oppdage at *det* spiller i stedet for at *jeg* spiller: ”I de lykkelige øyeblikke, hvor vi ike lenger oplever jeg-spiller-musik-på-mit-instrument, når vi glemmer os selv og oplever musikken som en fortælling, vi selv er en del af, da er vi midt i legen” (Bastian, 1985, her gjengitt etter Holgersen, 1997, s. 69). Her er selvforglemmelsen, innlevelsen og leken det sentrale for den musikalske opplevelsen, nært beslektet med Jon-Roar Bjørkvolds (1989) beskrevne urkraft og Hans-Georg Gadamer (1990) lek. Holgersen (1997) hevder at en av de viktigste begrunnelser for å leke er at vi gjennom lek kan utvide våre forestillinger om det mulige. Lekens selvforglemmelse og frivillighet, dens avgrensning i tid og rom og forholdet mellom lek og virkelighet gjelder alt sammen, også for musikalske aktiviteter (ibid., s. 72).

Disse perspektivene på improvisasjon generelt, musikalsk improvisasjon og improvisasjon i barnehagen med leken som det sentrale, vil jeg hevde aktualiserer lek og improvisasjon som en tilnærming til undervisning. Her mener jeg å være i berøring med noe av det jeg ser på som det praksisnære. For meg viser dette sammenhenger mellom barns medvirkning i barnehagen og dialogisk, improvisatorisk musikkundervisning i klasserommet på førskolelærerutdanningen.

1.3 Fra instrumentell til musisk tenkning, fagdidaktiske utfordringer

Bae (2004) hevder at instrumentelle og kunnskapsorienterte samspillsmåter dominerer i barnehagen. Hun skriver om en barnehagekultur hvor ”pedagogisk tenkning har vært (er) farget av en instrumentell og foreskrivende modell, hvor teorien er en premissleverandør for praksis” (ibid., s. 245).

Med begrepet instrumentell forstår jeg at teorien (og i Baes sammenheng også dialogen) blir brukt som middel for å komme frem til det pedagogen allerede har bestemt seg for. ”Å legge svar i munnen på barnet” er et uttrykk som kan beskrive dette. Bae uttrykker bekymring for at instrumentell tenkning, der pedagogen blir opptatt av å sette didaktiske planer ut i livet, toner ned pedagogens forståelse som seg selv som dialogpartner for å fremme barnet som levende subjekt i samspill med andre (ibid.). Kan det være slik at musikkfaget i barnehagen har blitt redusert til aktiviteter der en slik instrumentell praksis utøves? Studenter forteller om pedagogiske program på markedet som tas i bruk i barnehagen. *Mini-røris*¹ er et eksempel på en ferdig ”pakke”. Slik jeg oppfatter programmet, handler dette i utgangspunktet ikke om lek eller skapende virksomhet, men om bevegelsesaktivitet til innspilt musikk. Bevegelsene er fastlagte og er i utgangspunktet ment å kopiere. Dersom musikkarbeid i barnehagen blir redusert til Røris og Hits for Kids, er det etter min mening en fare for at musikkarbeidet blir nettopp instrumentelt og noe som gjøres for å aktivisere barna. Sett at en omgang med Mini-Røris og trekking av Sing-Sang-kort² i samlingsstunden, gjør at barnehagen ”haker av” musikkaktiviteten og slipper det musiske fokuset for denne gang. Aktiviteten dokumenteres med foto eller film, slik at også foreldrene kan se at det jobbes med fagområdet musikk slik Rammeplanen fastslår at barnehagen skal. Med en slik praksis er jeg redd for at denne måten å tenke musikk med barn på, fratrukk barn muligheter til å dvele ved musikkstoff og at kreative og skapende prosesser overses. Dette er selvfølgelig satt på spissen. Min bekymring handler med andre ord om at musikken kan bli sett på som et isolert fag i barnehagen, forbeholdt ”stunder”, og at dette kan frata barn og voksne musiske måter å være sammen på, for å bruke et ”Bjørkvoldsk” begrep. Spørsmålet er om det er mulig å innta et musisk helhetsperspektiv dersom det er slik at musikken isoleres i samlingsstunden.

Rammeplan for barnehagen sier følgende om det estetiske fagområdet: ”Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon.” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 38). Å bidra til at barna ”...tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede” er et annet mål i Rammeplanen (ibid.).

¹ Mini-Røris er et lekfullt program rettet mot barn mellom tre og seks år. (...)Programmet er oppdelt i fem deler: start, lek på gulvet, opp og hoppe, nedtrapping og hvile. De ulike delene kan benyttes hver for seg eller sammen. Hele programmet er ca 20 minutter. (<http://www.friskissvettis.no/mini-roris>, hentet 7.3.12).

² Sing Sang er en ny, flott oppfinnelse for alle musikkglade barn. Sing Sang sangboks består av 38 sangkort med illustrasjon på den ene siden, og teksten på en kjent, norsk barnesang på den andre. (<http://www.bokklubben.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=2986038>, hentet 1.5.13).

Om lek sier rammeplanen blant annet at ”Lek, estetiske aktiviteter, humor og kreativitet er fenomener som har tilknytning til hverandre” (ibid., s. 26).

Det jeg finner interessant her er at det står at barna skal få rike *erfaringer* – ikke at de skal lære noe bestemt. Å gi erfaringer er noe annet enn instrumentell og tradisjonell læring og undervisning, slik jeg ser det. Mitt poeng i denne sammenhengen er at min forestilling om det musiske, om spontanitet, lek og improvisasjon i hverdagsbarnehagen kan representere en slags motpraksis til at musikk i barnehagen ses på som et atskilt fag, kun tilknyttet en ”stund”.

Selv om rammeplanen fremmer kreativitet, skaperglede og lek – synes det i skriftlige arbeidskrav fra studentene som om studentene lettere griper til en type nyttetenkning i sin argumentasjon for musikkens plass i barnehagen. Mer sjelden leser jeg argumentasjon som forholder seg til musikk som erkjennelsesvei og som en del av selve det å være i livet. Musikken må tilsynelatende være bra for noe annet enn seg selv, for at den skal fortjene plass i barnehagen.

Som musikk lærer ved førskolelærerutdanningen har jeg ansvar for å gi studentene en gradvis innføring i musikkfagets legitimeringstenkning, definere sentrale begreper og vise studentene veien inn til hvordan de kan forstå og tolke pensum (Furu et al., 2011). Studentenes tilsynelatende preferanse i forhold til å argumentere for musikkens plass i et nytteperspektiv, kan peke tilbake på meg selv som førskolelærerutdanner og en manglende differensiering av ulike musikk syn for studentene i mine timer. Det kan også være at det tolkningsfellesskapet som barnehagen representerer, av ulike årsaker vil ha et særlig fokus på at barn *lærer* i barnehagen, og at fagene av den grunn ses mer på som middel for å oppnå læring. Noe av litteraturen vi tilbyr i musikkundervisningen på førskolelærerutdanningen argumenterer for musikken som middel for å fremme utenommusikalske mål, som eksempelvis språkutvikling, kommunikasjonsevne og trivsel. Denne delen av musikkfagets legitimering er fremdeles viktig, da musikk kan være meget godt egnet til å stimulere eksempelvis både språk og fellesskapsfølelse. I dag ser vi også ut til å være ferdige med de skarpe frontene mellom dem som forfektet kunstfagenes verdi i seg selv, og dem som primært så deres verdi som middel (Vist, 2012). Samtidig mener jeg at opplevelse og estetisk erkjennelse lett kan overses med et for ensidig, normativt fokus.

Dette understrekes av Anne Furu, Marit Granholt, Kristin Holte Haug og Marit Spurkland (2011) som fremhever den eksplisitte fagkunnskapen som viktig i denne sammenhengen: ”Hvis

fagene skal reduseres til bare å være redskaper, reduseres deres potensial i forhold til å gi barna unike erfaringer, opplevelser og glede” (ibid., s. 66).

En trygghet er det i at musikken må fungere i seg selv, musikalsk, og *oppfattes* som et mål i seg selv av de som opplever den for at den skal kunne fungere som middel til å oppnå noe utenommusikalsk (Ese, 2007; Vist, 2012). Sagt med andre ord, svinger ikke musikken i seg selv, vil den ikke ha overskuddet til å stimulere til annen type utvikling og læring heller.

Jeg undrer meg om studentenes nytteargumentasjon også kan ha noe å gjøre med trykket på realfagene i barnehagene, ikke minst med tanke på at mange av våre studenter følger deltids- og arbeidsplassbaserte studiemodeller og har sitt daglige virke *i* barnehagepraksisen. Vi opplever i dag føringer som forventer at det legges stadig større vekt på læringsaspektet, både i skole og barnehage, og mange i utdanningsfeltet snakker om ”PISA-syndromet”: ”Norske elevers svake resultater i internasjonale kartlegginger, for eksempel PISA (Programme for International Student Assessment), har bidratt til å ta fokus ytterligere bort fra de estetiske områdene” (Krogstad Strand, 2012, s. 35). Med bakgrunn i dette, mener jeg det er grunn til bekymring for at måten musikken blir brukt på i barnehagen lider under det stadig økende fokuset på læring/utbytte.

Kirsti Ese (2007) hevder at vi, ved å ha et hovedfokus på musikken som middel, fort kan bli stående på utsiden som en betrakter i stedet for å ”gå helt inn i musikkens hage” (ibid., s. 79). Min utfordring som musikk lærer i førskolelærerutdanningen blir å finne frem til undervisningsinnhold og –måter som vil gi studenten de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og den generelle kompetansen som trengs for at de skal finne veien inn til denne hagen.

I lys av problemstillingen, har jeg her forsøkt å løfte frem og eksemplifisere hvordan min forestilling om hverdagsbarnehagen kan forstås som en motpraksis til den instrumentelle tenkningen. Sett i en samfunnsmessig sammenheng, der barnehagen i økende grad har blitt mer og mer lik skolen, kan min studie ses som et argument for at barnehagen bør bli mer lik barnehagen.

Da det å argumentere tydelig for musikkfagets betydning hører med til det fagdidaktiske ansvaret jeg har som musikk lærer i førskolelærerutdanningen, vil jeg her presentere et teoretisk innblikk i to retninger innen musikkfagets legitimeringstenkning som er med på å gi særpreg til musikk som undervisningsfag.

1.3.1 Musikkfagets legitimeringstenkning

Øyvind Varkøy (1993) skriver at legitimeringstenkningen i musikkfaget kan følges helt fra antikken og fram til i dag, og at denne stadig påvirker musikkens fagdidaktikk. Musikk som erkjennelse, som dannende for mennesket, som sosialiserende og oppdragende er eksempler på ”kategorier” i vår kulturs musikkpedagogiske legitimeringstenkning opp gjennom tidene. Det er grunn til å tro at musikkundervisningen ved førskolelærerutdanningen også har gjenspeilet disse rådende tendensene. Ifølge Reidun Åslid Bjørlykke (1999), er det her til lands to mer fremtredende og motstridende tendenser i den pågående estetiske debatten innenfor musikk: Bjørkvold og Erling Lars Dale med henholdsvis *den musiske retningen* og retningen som kan kalles *estetisk danning* (Bjørlykke, 1999, s. 19). Disse to norske bidragsyterne stiller seg i to ulike tradisjoner for legitimering av kunstfag (Varkøy, 1993).

Retningen *estetisk danning* har sin opprinnelse i humanitetsidealet i nyhumanismen, som betegner tiden etter Jean-Jacques Rousseau³. Pedagogikkens oppgave var dannelse til humanitet, og mennesket skulle utvikle alle sine krefter og evner. ”Med dannelse forstod man en grunnleggende forming, en kultivering og foredling av menneskets natur – av det uformede og uferdige” (Varkøy, 1993, s. 47). Sentral i denne perioden er Friedrich von Schiller⁴, som mente at kunsten og estetisk dannelse kunne forsonne tilbøyelighet og plikt, og i dette forsoningspunktet var kjernen til humanitet (ibid., s. 48). I den nyhumanistiske pedagogikken vektlegges at estetisk oppdragelse skal finne sted gjennom møte med kulturelle mønstre, eksempler, forbilder som ideale uttrykk for det smakfulle (Bjørlykke, 1999, s. 20). Gjennom slike møter tenker en seg at studenter (og barn) utvikler estetisk erfaring som gir grunnlag for utvikling av en reflekterende dømmekraft på det estetiske området.

Frede V. Nielsen (1998) løfter frem Wolfgang Klafkis (1983, opprinnelig 1959) inndelinger i forskjellige dannelsessyn som et hjelpemiddel til å belyse musikkundervisningens begrunnelsesproblematikk og forståelser av spørsmål vedrørende innholdsutvelgelse for musikkundervisningen (Nielsen, 1998). I den *materiale dannelsese teori* vil undervisningsstoffet være i sentrum i den forstand at musikken både er middel og mål, noe man kan kalle en oppdragelse *til* musikk.

³ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) var en sveitsisk-fransk filosof og musiker fra opplysningstiden. Hans fornyelse og oppvurdering av synet på barnet og barndommen (jf. *Émile ou De l'éducation*, 1762) har fått enorme følger for ettertidens verdsettning av barndommen (http://no.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau, hentet 15.04.13)

⁴ Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805), alminnelig kjent som Friedrich Schiller, var en tysk poet, historiker og dramatiker (http://no.wikipedia.org/wiki/Friedrich_von_Schiller, hentet 15.04.13)

Å bli dannet etter denne tankegangen, består av å lære det gjeldende stoffet. I et slikt syn ses musikk på som verdifull og i seg selv. Den formale dannelsesteori handler om at mennesket formes til å utvikle historisk- og kulturbestemte ønskverdige egenskaper. Den *formale dannelse* er karakteristisk ved å ta utgangspunkt i mennesket som skal ”undergå dannelse”. Her får kulturinnholdet, musikken, status som middel, altså oppdragelse ”gjennom musikk”. Omsatt til musikkpedagogisk språk kan dette sies å være et skille mellom utdanning ”til musikk” og oppdragelse ”gjennom musikk” (Nielsen, 1998, s. 78). En tredje kategori hos Klafki fremkommer som en syntese av material og formal dannelse og kalles kategorial dannelse, det er aldri snakk om et enten eller – men et ”hele” (ibid.).

I *det musiske* ligger ideen om at barnet som skapende individ tar utgangspunkt i menneskets natur. Dette har røtter tilbake til antikkens tenkning hvor ett av aspektene ved musikkens opprinnelse ble fremstilt som menneskets naturgitte glede ved kroppens og stemmens bevegelse (Varkøy, 1993, s. 126). Bjørkvold (1989) knytter det musiske til noe dypt vesentlig i menneskeligheten og hevder at det musiske menneske hører hjemme i en økologisk helhetstenkning (ibid., s. 12). I denne helheten hører barnet til med sin lek (ibid., s. 41). Varkøy (1993) antyder en sammenheng mellom Bjørkvold og Rosseus tanker om barnet som den rene, ufordervede og ideelle i vår menneskelige eksistens. For Rosseau skulle oppdragelsen ta utgangspunkt i barnets behov og utvikling. Mennesket er godt av natur og vil utvikle seg positivt dersom det legges til rette for det. Det gode for Rosseaus var ”hensiktsmessig handling” (ibid., s. 45). Læreren ble betraktet som naturens forlengede arm og man la stor vekt på direkte erfaring og egenaktivitet. I musikkdidaktisk sammenheng forfektet Rosseau praktisk musisering før noteskrift. Han mente videre at sanger for barn burde uttrykke barnets egen verden.

I et musikkdidaktisk perspektiv i førskolelærerutdanningen, og i min sammenheng spesielt, blir Bjørkvolds framheving av det nære slektskapet mellom begrepene lek og musikk interessant. Bjørkvold hevder at barnekulturens spontane musikkutfoldelse står nærmere begrepet lek enn det gjør det tradisjonelle, voksendefinerte musikkbegrepet, både når det gjelder form og funksjon. Her viser han til den musiske kjernen i *lekebegrepet* gjennom blant annet eksemplene; gammelnordisk; *leikr* : felleslek, dans, offerdans; norsk: *kappleik* (dans, spill, musisk fellesskap), islandsk: *tonleikar* (komponist); engelsk: *play*; tysk: *Spiel*; fransk: *jeu* (Bjørkvold, 1989, s. 58-59).

Med dette hevder han at ordet lek blir dekkende for det musiske menneskes egen kulturelle ytringsform; bevegelse med lyd som den underforståtte strukturingsfaktor.

Det musiske menneske for Bjørkvold, handler som nevnt om et helhetlig syn på barnet og på det musiske som lekende og skapende krefter som hører naturlig til hos mennesket. Barnet viser oss for eksempel at sang utløser kroppslige bevegelser og at det derfor kan være berikende å se til helhetsbegrepet ”ngoma” (som finnes i swahili og som opprinnelig betyr tromme, dans, fest) (Bjørkvold, 1989, s. 65). Bjørkvold mener begrepet er mer dekkende og at det favner barnets helhetlige musiske uttrykksform mer enn vårt vestlige musikkbegrep gjør det (ibid., s. 66). I lys av Vesteuropas musikkbegrep eller ideal, hevder også Bjørkvold at vi kan ha sett på barns musikk som en primitiv forløper for ”hva som kanskje kan bli noe viktig lengre fremme”.

I spennet mellom tradisjon og innovasjon, på vei til å finne min egen undervisningsstemme, blir det nødvendig å forstå hvilke konvensjoner undervisningsfaget musikk bygger på. De to ovennevnte retningene viser et spenn som musikkfaglig argumentasjon befinner seg innenfor, og er et aktuelt bakteppe for min problemstilling.

1.4 Hverdagsbarnehagen

”Hverdagsbarnehagen” som en tenkt ramme, der den voksne har en tilstedeværelse i øyeblikket, skrives her frem som en motsats til den formidlende samlingsstunden jeg selv ”holdt” som nyutdannet førskolelærer og der jeg var aller mest opptatt av min egen (på forhånd oppsatte) agenda. I hverdagsbarnehagen har det mer lekne og musiske en større plass. Barnets lek og estetiske uttrykk møtes med anerkjennelse, og voksne makter å oppgi kontrollen for å slippe løs musisk lekenhet.

Det blir igjen viktig for meg å understreke at ideen om hverdagsbarnehagen fortsatt handler om didaktiske og pedagogiske avveininger, og ikke om å avskrive ansvaret for å formidle kunst og kultur eller om å la ting skure og gå uten å ha tenkt og planlagt på forhånd. Det handler om et ønske om å forberede førskolelærerstudentene i størst mulig grad på å kunne utnytte det utviklings-, erfarings- og opplevelsespotensialet som jeg mener musikk *kan* aktivere – og at hverdagsbarnehagen er en mer romslig innramming enn en ”stund”.

I barnehagen brukes betegnelsen *hverdagsaktiviteter* om det gjennomgående, gjentakende innholdet i barnehagen som eksempelvis påkledning og måltider. Et sentralt aspekt ved å løfte fram det hverdagslige som betydningsfullt, er blant annet sammenhengen mellom hverdagsliv og barns medvirkning. I Temaheftet om små barns medvirkning problematiseres barns mulighet for medvirkning i forhold til tid og rom i barnehagehverdagen:

Nordin-Hultman (2004, s. 97) sier at med institusjonaliseringen av barndommen forandres barns forhold til tid og rom. Barn forflytter seg oftere mellom ulike arenaer og hverdagslivet blir stadig mer differensiert og preget av tid- og romskiller. Måten tid og rom struktureres og organiseres på, regulerer på mange måter barnas liv (se f. eks L. Pedersen. 2003, K. Pedersen 2006). Det kan både gi muligheter og begrensninger for barns uttrykksmuligheter. Voksne har stor definisjonsmakt over de ytre rammene tid og rom, og barn samhandler og handler innenfor de muligheter de selv mener å se innenfor disse rammene. (Eide & Winger, 2006, s. 32)

Sitatet aktualiserer en bevissthet over voksnes definisjonsmakt over de ytre rammene *tid* og rom. For min problemstilling er dette aktuelt i forhold til barns egeninitierte, musiske kulturuttrykk og disses plass innen de ulike rammene i barnehagen.

Jeg har tidligere nevnt samlingsstunden som en arena der jeg tror musikken kan leve et noe begrenset liv og at mellomrommene i barnehagen kan ses på som potensielle arenaer for spontant, musikalsk samspill. Bae (2012) hevder at episoder der barn omdanner ting, ord, kroppsbevegelser i ”som-om-modus”, dukker opp i de fleste sammenhenger og aktiviteter selv om situasjonen ikke er strukturert for det. Måltidet kan være et slikt eksempel, der barn ytrer seg musisk og kommuniserer med ord, bevegelse og rytme. Hva slags muligheter har barn til å medvirke i de ulike fysiske rom, i de ulike læringssituasjoner og hvilke muligheter har de til å påvirke *når* aktiviteter skal foregå innen rammen av en barnehagedag?

Når jeg snakker om hverdag, er det nettopp det lekne i disse ”mellomrommene” og gjøremålene som gjentar seg jeg vil fokusere på. Samtidig som jeg er opptatt av bevegelsene i dem. For meg handler det om det spontane som skjer der mennesker er sammen i likeverdige, demokratiske prosesser der ingen eier agendaen.

Henri Lefebvre (1991) skriver i *Critique of Everyday life* at dagligliv eller hverdag består av både sykliske og lineære prosesser, og at dette er to svært ulike modaliteter av det repeterende i dagliglivet.

Mens kroppen synes å være en ”bunt av sykliske rytmer” er derimot mange regulerte aktiviteter klart lineære, eksempelvis sosiale prosedyrer (ibid., s. 11). Dagsrytmen i barnehagen kan være et eksempel på en slik lineær, sosial prosess som daglig gjentar seg.

Lefebvre hevder at det i vårt dagligliv er en tendens til at det rytmiske og sykliske undertrykkes av det lineære. Selv om en slik tendens finnes i den moderne verden, kan hverdagen ikke oppfattes utelukkende i samsvar med funksjonell linearitet, hevder Lefebvre, for det rytmiske forsvinner ikke. I dette perspektivet blir hverdagsaktivitetene i barnehagen mer enn lineære rutiner, der også det rytmiske bør få være like ”hverdagslig”.

Med Lefebvre (1991) omfavnes altså begge aspekter ved hverdagslivet, begge ”moduser” av hverdagens repetisjon. En bevissthet om dette kan etter min mening gjøre ”det musiske menneske” godt. En anerkjennelse av det syklisk rytmiske som en naturlig del av våre kropper fordrer rom i den lineære strukturen. Kanskje kan en improvisatorisk tilnærming til barns musiske uttrykksmåter være med på at slike rom i det lineære oppstår.

Dette kan ses i sammenheng med en *relasjonell vending* i vårt syn på barn og musikk, slik Torill Vist (2012) uttrykker det:

Nå trenger ikke musikkopplevelse engang å være knyttet til definerte musikkstykker, men kan forstås innenfor de sterkt følelsesmessige og kontekstbundne samspillsituasjonene der lyder og gester inngår som sentrale elementer mellom eksempelvis foreldre/barnehageansatte og de aller yngste. (...) Med kommunikativ musikalitet ledes vi ikke bare til å se musikken i det første samspillet, men blir også nødt til å se en relasjonell vending i vår forståelse av musikalitet. (Vist, 2012, s. 195)

Slik jeg ser det, kan denne relasjonelle vendingen forstås i lys av *danning som dialog*, der lydhørhet ses i sammenheng med en ydmykhet overfor den andre, og der det både er den voksne og barnet som dannes (Sæther & Angelo, 2012, s. 128-129). Med det relasjonelle og kommunikative som relevant i musikkopplevelsen vil dette fordre en tilstedeværelse og en anerkjennelse av det som skjer her og nå.

En varsomhet ovenfor øyeblikket beskrives også av Harald Jarning (2006), som snakker om *punktet*, i tillegg til den lineære og sykliske tiden. ”Punktet er den diskontinuerlige, uberegnelige tida – tid for utfoldelse, opplevelse og tid for oppbrudd” (ibid., s. 225).

Forvaltning og planlegging gir forrang til den lineære tiden, hevder Jarning, mens en anerkjennelse av nåtid eller punktet kan by på skjellsettende opplevelser eller usedvanlige læreprosesser (ibid.). Et ”ja” til punktet vil kunne løfte frem de uformelle lærings situasjonene som betydningsfulle i hverdagsbarnehagen. Disse er preget av øyeblikkets engasjement og tilstedeværelse. I tråd med dette handler min studie om musikkundervisningens mulighet til å aktualisere de uformelle og spontane samspillsituasjonene i barnehagen i et musisk perspektiv. Ese (2007) snakker om dette der hun beskriver ”det magiske øyeblikket” (ibid., s. 81).

1.5 Tidligere forskning, studier og undersøkelser

Innledningsvis til dette kapittelet, pekte jeg på tendensen til at de strukturerte musikkaktivitetene der den voksne er styrende, fortsatt har en betydelig plass i barnehagen. Bae (2012) henviser til forskning som viser at barn ikke liker aktiviteter som er veldig styrt av voksne, slik som for eksempel samlingsstund er det (Wiltz & Klein, 2001, gjengitt i Bae, 2007, s. 6). Dette kan ha sammenheng med at de lekende dialogene hun skriver om senere i samme kapittel, får trange kår i de styrte samlingsstundene. Om de lekne dialogene skriver hun at barna ”...får kjent på sin vilje både til å bestemme og til å uttrykke fantasi og følelser, samtidig som de erfarer at voksne tilpasser seg og har respekt for deres intensjoner” (ibid., s. 9). Man kan tenke seg at det samme kan gjelde for styrte musikkstunder og at barns egne musikalske uttrykk får større plass i de mer improvisatoriske og spontane dialogene.

I barnehagen kan det også se ut som at sang prioriteres framfor instrumentbruk og lytting, og at det sanglige innholdet ofte knyttes til det som er funksjonelt (start- og avslutningssanger, mat- og navnesanger, sanger om høsten når det er høst osv.). Astrid Holens (1984) studie ser fremdeles ut til å ha aktualitet og underbygger dermed mine observasjoner. Hun skriver at musikalske og tekstlige kvalitetskriterier i barnehagen kan ha blitt skjøvet i bakgrunnen for sangenes *funksjon* innen barnehagens ulike situasjoner. Sang og musikk med meningsreferanse til samfunnet utenfor barnehagen er et savn, hevder Holen. Dette knytter Holen til at kulturformidling ikke har hatt egenverdi, men har vært middel i en pedagogisk sammenheng, og gitt grobunn for en særegen ”barnehagekultur” (Holen, 1993). Samfunnets *felleskultur*, som rommer både tradisjon og samtid (ibid.), er et utgangspunkt som beveger seg *utover* funksjon og tema, slik jeg ser det.

Musikkfaglige kriterier for utvelgelse kan eksempelvis være repertoar ut ifra variasjon i musikkens elementer. Barn trenger et variert sangrepertoar å skape og improvisere *med* (Sæther og Angelo, 2012). Holens forskning viser nettopp at barn tar i bruk formelsang og ferdigsanger i lek og skapende samspill (Holen, 1993). Dersom man også kan tenke at sanger velges ut ifra ”improvisatoriske kriterier”, kan eksempelvis ”rammesanger” (Hedegaard, 1995) gi nettopp rom for personlig utforming og leken skaping i øyeblikket.

I tillegg til et variert sanginnhold, burde det kunne være store muligheter for variert musikk*aktivitet* i barnehagen; bevegelse, dans, lytting og instrumentbruk i både formelle og mer uformelle læringssituasjoner (Valberg, 2012).

Men denne varierte musikkpraksisen er observert i liten grad ifølge Valbergs forskning. For meg er dette relevant, da min studie vender seg mot undervisningsinnhold og arbeidsmåter som jeg ønsker skal utruste førskolelærerstudenten med relevante kunnskaper og ferdigheter.

Relevante spørsmålsstillinger her blir om studentene stimuleres til å ta i bruk musikken på en mangfoldig og variert måte, slik musikken selv er mangfoldig og variert. Åpnes musikkbegrepet tilstrekkelig for studentene, slik at de ser mulighetene i musikkens uttrykksformer og kreative sammenhenger mellom disse? Eller kan måten det undervises på til og med være med på å opprettholde kravet om musikkens funksjonalitet framfor eksempelvis variasjon i uttrykk, sjangre og uttrykksmåter?

Marianne Stene-Johansens (2005) masteroppgave v/Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, tar for seg musikkens syn, fagkonsepsjoner og aktivitetsformer i gjeldende Rammeplanen for førskolelærerutdanningen, herunder Musikkfagplanen. Hennes hovedanliggender er å undersøke hvordan lærere forberedes til å undervise i musikk i grunnskolens småskoletrinn. Stene-Johansen sammenligner nevnte plan med Rammeplan for allmennlærerutdanning opp imot L97. Mens Stene-Johansens masteroppgave tar for seg intensjonsdelen i styringsdokumentene for undervisningsfaget musikk, peker min studie på realiseringsdelen og retter seg mer mot praksisfeltet.

Som et eksempel på anvendt forskning som har inspirert meg, viser jeg til Liora Breslers (1994) studie som handler om utvikling og tilpasning av pedagogiske program og materiell i musikkundervisningen. Breslers studie har vært inspirerende på den måten at den viser utviklingsforskning innen musikkundervisning, noe jeg ikke har lyktes å finne flere eksempler på i mine litteratursøk.

Valberg (2012) ved Universitetet i Agder har gjort en pilotundersøkelse der han spør seg hvor førskolelærerens musikkfaglige kompetanse blir av i møte med arbeidslivet. Denne pilotundersøkelsen har et sammenfallende empirisk utgangspunkt med min studie. I undersøkelsen setter han blant annet spørsmålstegn ved hvorfor hans egne studenter ikke fortsetter å spille og lede musikkprosjekter ute i barnehagen, slik de gjorde som studenter (Valberg, 2012, s. 3). Videre spør han seg hva som møter den nyutdannede førskolelæreren når de kommer ut i barnehagevirkeligheten, og hva slags rammer musikkaktiviteten får i dagens barnehage. Han antyder et behov for musikkspesifikk veiledning etter at studentene har begynt å jobbe i barnehagen, for å opprettholde og videreutvikle kompetansen.

Mens Valberg i sin undersøkelse leter i praksisfeltet etter forhold som påvirker førskolelærerens musikalske praksis og utviklingen av denne, er min studie vendt mot innhold og arbeidsmåter i musikkundervisningen ved førskolelærerutdanningen.

Studierapporten *”Spill lekende, en studierapport om lekende møter i musikken”* av Håkon Skoges (2003) er også en undersøkelse som har inspirert meg. Et av Skoges hovedanliggender er å styrke formidlingen og interaksjonen mellom barn og unge og musikere med inspirasjon fra leken. I studien skriver han blant annet om å utfordre musikkprodusenter i å kaste seg ut i noe nytt og uforutsigbart gjennom improvisasjonsøvelser og teatersport – i den hensikt å ta inn over seg barn som målgruppe for konserter.



Illustrasjon 3: ”Spill lekende”

Særlig har Skoges (2003, s. 52) uttrykk ”prestasjonsfrie soner for kreativ utvikling” inspirert meg til å se på pausene/friminuttene og de uformelle situasjonene i klasserommet som betydningsfulle og spennende som utgangspunkt for undervisning. I relasjon til de eksisterende undersøkelsene jeg har vist til, vil jeg hevde at min studie er utfyllende, idet den handler om utvikling av musikkundervisning ved førskolelærerutdanningen.

1.6 Presentasjon av problemstilling

Jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet at barnas egne kulturuttrykk for meg er sentralt som grunnlag for praksisnærhet, og sier noe om hvilke verdier jeg ønsker skal ligge til grunn for førskolelærerens didaktiske valg i barnehagen. Som førskolelærerutdanner, skal jeg bidra til å gi studentene et refleksjonsgrunnlag i forhold til barns egne musikkuttrykk.

Måten jeg betrakter barns kultur på, vil ha betydning for hva jeg vil vektlegge i min undervisningspraksis. Dette handler på en måte om et dannelsesprosjekt i relasjon til studentene, der jeg ønsker å rette et større fokus mot barnas egen musikkultur fremfor den som er laget av voksne for barn. Med utgangspunkt i dette, vil jeg undersøke hva slags betydning improvisasjonsbegrepet kan ha for musikkundervisningens innhold og arbeidsmåter. Dette leder frem til min problemstilling:

”På hvilken måte kan improvisasjon forstås som et aspekt ved det praksisnære i musikkundervisning ved førskolelærerutdanningen?”

I studien søker jeg svar på hvilke tanker de erfarne lærerne jeg har intervjuet har om improvisasjon i musikkundervisningen, og hvordan disse tankene kan forstås i forhold til å fremme barns medvirkning i et musisk perspektiv. Jeg vil også se på hvilke sammenhenger mellom førskolelærerens erfaringer og musikkundervisningens innhold og arbeidsmåter som kommer til syne under intervjuene med lærerne.

1.7 Oppbygging av oppgaven

Opgaven omhandler det dialogiske og musiske samspillet i hverdagsbarnehagen i kontrast til instrumentalisering. Det er fagdidaktiske perspektiver på undervisning ved førskolelærerutdanningen jeg vil drøfte, og jeg vender blikket inn mot min egen musikkundervisning for å søke forståelse for hvordan den kan foregå nært opp til hverdagsbarnehagen.

Det empiriske grunnlaget for oppgaven er intervjuer med tre erfarne lærere i musikk ved førskolelærerutdanningen. I tillegg kommer mine egne erfaringer som musikk lærer i førskolelærerutdanningen og studenters synspunkter på min undervisning, i form av muntlige og skriftlige refleksjoner.

Undersøkelsen består konkret av et forarbeid med innhenting av studentlogger (vedlegg 4 og 5) som grunnlag for utarbeiding av intervjuguide (vedlegg 3) og tre intervjuer. I dialog med informantene og med teori og empiri, vil jeg nærme meg en måte å utvikle min egen musikkundervisning i førskolelærerutdanningen på. Det er et ønske at masteroppgaven kan ha didaktisk relevans for andre førskolelærerutdannere i musikk.

Analysen består av transkripsjon av lydopptak, meningsfortetting og åpen koding (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 208). Tolkning har foregått som en kontinuerlig prosess gjennom hele studien, i arbeidet med intervjuguiden, underveis i samtalene og i framstilling av resultatene i dialog med egne erfaringer og empiri.

I kapittel 1 har jeg tatt for meg bakgrunn for masteroppgaven, improvisasjon som omdreiningspunkt og problemstillingen. I kapittel 2 begrunner jeg kort hvordan studien forholder seg teoretisk til hermeneutikk gjennom utdyping av egen forforståelse, før det videre handler om barns kulturelle og musikkestetiske uttrykk og improvisasjon som det sentrale, fagdidaktiske aspektet. Med dette utdyper jeg teoretiske innfallsvinkler på det jeg kaller praksisnærhet i undervisningen. Kapittel 3 viser hvordan jeg har forholdt meg metodologisk i studien, mens jeg i kapittel 4 foretar en analyse av datamaterialet samtidig som jeg gjør en fortløpende drøfting av funn i studien. I kapittel 5 drøfter jeg mine funn avsluttende i lys av tendenser i samfunnet når det gjelder musikk og undervisning, i forhold til at improvisasjon er tatt inn som læringsutbytte i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning - og i forhold til hva improvisasjon kan bety for nærhet til praksis i lys av barns rett til medvirkning.

Kapittel 2

TEORETISK TILNÆRMING

Problemstillingen fokuserer på hvordan improvisasjon kan forstås som et aspekt ved det praksisnære i musikkundervisning ved førskolelærerutdanningen. Dette er utgangspunktet for mitt valg av teori. Teorien er dels ment å danne bakgrunnskunnskap for studiens tema og dels å danne et grunnlag for å gå i dialog med problemstillingen.

Grunntenkningen i oppgaven er basert på Gadammers (1990) forståelse og tolkning tilknyttet vår væren i verden (Gustavsson, 2004, Steinsholt, 2010). Jeg starter min teoretiske redegjørelse med en kort tekst om utvikling av forståelse og ny kunnskap i et hermeneutisk perspektiv, som en innledning til å synliggjøre egen forforståelse. Deretter setter jeg studien inn i sammenhengen med barns kulturelle og musikkestetiske uttrykk, her jeg støtter meg til Juncker (2002), Selmer-Olsen (2002), Flemming Mouritsen (2002) og Bjørkvolds (1989) syn på barn, barndom og barnekultur. Det kroppsfilosofiske med bakgrunn i filosofen Maurice Merleau-Ponty (1994, opprinnelig 1945) er tatt inn som et sentralt perspektiv på barns kroppslighet i sine erfaringer og opplevelser og er betydningsfullt i lys av begrepet *praksisnærhet* i problemstillingen. Siste del handler om improvisasjon. Improvisasjon blir undersøkt som uttrykk for det dialogiske og som et perspektiv på praksisnærhet og didaktiske perspektiver på musikkundervisningen. Med hovedsakelig Steinsholt (2006), Harald Jarning (2006), Torben Hangaard Rasmussen (2010), Eirik J. Irgens (2006) og Charles Bingham & Alexander Sidorkin (2001), belyses det undervisningsdidaktiske, mens Lisa Dillan (2004), Jon Helge Sætre (2006) og Monica Nerlands (2004) perspektiver belyser det mer fagdidaktiske hva angår undervisningsfaget musikk.

2.1 Det hermeneutiske om forståelse

Ut ifra Gadammers (1990) perspektiv på hvordan ny forståelse kan oppstå, vil det ikke være mulig å forstå noe i et vakuum fordi alt vi sier og gjør forholder seg til en forforståelse (Steinsholt, 2010). Steinsholt skriver at "...vi alltid kommer for sent når vi forsøker å begrepsfeste og metodisk systematisere det vi faktisk har forstått. Forståelsen kan aldri begrunnes fordi den er selve grunnen som vi alltid allerede står på" (Steinsholt, 2010, s.106).

Vår for-forståelse springer ut av vår nedsenkning i tradisjonen som vi ikke kan tre ut av (Steinsholt, 1997, s. 165). Min tolkning av informantenes meningsutsagn i intervjuene, skjer altså innenfor konteksten eller sammenhengen jeg allerede befinner meg i og som allerede gir meg oppskriften på hvordan jeg skal betrakte tingene. Gadamer benytter lekmetaforen som betegnende for hvordan forståelse skjer. For Gadamer er det ikke de som leker som er lekens subjekt. Det er heller sånn at de som leker får leken ”framstilt”. Det er altså selve leken, eller aktiviteten de lekende er nedsunket i, som er lekens subjekt. Sagt med andre ord, det er leken selv som leker oss (ibid.). Slik kan også *forståelse* betraktes, hevder Steinsholt (2010) i sin framstilling av Gadamers teori:

Det å komme frem til forståelse er som å leke, rett og slett fordi de som leker og tar leken på alvor tolker den fra innsiden fordi de tilhører leken og spiller en viktig del i den. (...)Vi forstår oss selv på samme måten som når den lekende lokkes inn i leken og blir ett med dens ubestandige bevegelsesmønster. (Steinsholt, 2010, s. 109)

Slik jeg oppfatter dette, vil jeg kun oppnå forståelse dersom jeg blir ”ett med *forståelsens* ubestandige bevegelsesmønster”. Min forforståelse er med dette utgangspunktet i en prosess der jeg beveger meg gjennom studiens ”hit og dit” i forhold til det jeg forsøker å forstå, i samspill og dialog med forskningsdeltakerne, egne erfaringer og teori. Dette er i tråd med en hermeneutisk tilnærming (Thagaard, 2009), som er den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i min studie. Jeg vil redegjøre nærmere for dette i kapittel 3. I neste avsnitt forsøker jeg å gjøre noe av min forforståelsen eksplisitt.

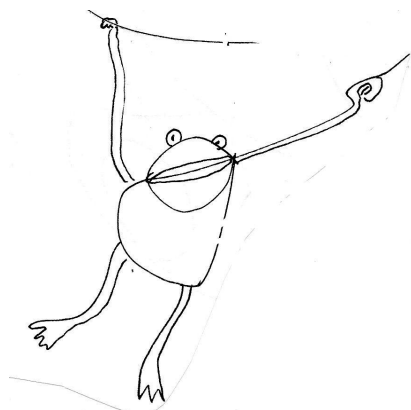
2.1.1 Profesjonsbæreren og musikk læreren

Min forforståelse henger, som nevnt innledningsvis, sammen med min profesjon som utdannet førskolelærer og mine erfaringer fra musikkpedagogisk arbeid med barn i barnehage. Likeledes vil erfaringer fra min jobb som musikk lærer i førskolelærerutdanningen, og måten jeg er sosialisert inn i høgskoletenkningen, prege hva jeg forstår. Her vil mine fordommer knyttet til hva en høgskolelærer forventes å være, prege hva jeg forventer av meg selv innen min relativt nye kontekst for yrkesutøvelse. Dette kan innen en hermeneutisk ramme sies å være bestemte forståelsestyper eller ”horisonter med meninger og intensjoner som tas for gitt”.

Å bli klar over og bevisst sine ”tatt-for-gitt-heter” kan i dette perspektivet gi meg tilgang til det jeg skal forstå (Steinsholt, 2010, s. 167).

Mine tanker rundt erfaringene fra eget yrkesliv blir stadig utfordret av nye perspektiver på barn, barndom og barnehage. Men selv om mange nye perspektiver begynte å gjøre seg gjeldende fra 1980-tallet og utover (Juncker, 2002), hadde jeg som ferdig utdannet førskolelærer på begynnelsen av 1990-tallet fremdeles med meg en tenkning rundt barn og barndom som var preget av utviklingspsykologien. Som førskolelærerstudent gjorde jeg observasjoner av barn for å se om teoriene stemte med praksis, og som nyutdannet hadde jeg allerede svelget de utviklingspsykologiske teoriene uten å sette spørsmålstegn ved dem.

Dette kan forstås i en sammenheng der pedagoger og foreldre har akseptert og bidratt til diskursen ”vitenskapelig barndom” (Cannella, 1999). Jeg støtter meg her til begrepet *diskurs* forstått som ”hvordan makt og kunnskap flyter i hverandre, og hvordan det gir kraft til å etablere det som blir tatt for gitt” (Kolle, Larsen og Ulla, 2010, s. 21). I lys av ”den vitenskapelige barndom”, har det blitt produsert litteratur om barn fra den vestlige verden som har skapt barndommen som noe universelt. Litteraturen Gaile S. Cannella viser til, var noe av den litteraturen jeg selv forsto barn i lys av da jeg tok førskolelærerutdanning. Blant de sentrale teoretikerne var Sigmund Freud (1856-1939), Erik Homburger Erikson (1902-1994) og Jean Piaget (1896-1980) som jeg ble kjent med bl.a. gjennom Oddbjørn Evenshaug & Dag Hallen (1981). Hovedboken i musikkfaget på grunnutdanningen var ”Barns musikalske utvikling” av Bertil Sundin (1989). Denne boken så barnets møte med musikken i et utviklingspsykologisk perspektiv, for å forstå barnets musikalske verden (Sundin, 1989).



Illustrasjon 4: ”Dirigent”

Min forståelse for utviklingspsykologien bidro til tanker om barndom som noe ”uferdig” og som et forstadium til voksenlivet. Jeg kikket etter alderstypiske trekk og stadier i barnas utvikling, mer enn å forsøke å forstå barnet i den sosiale og kulturelle konteksten de befant seg i. Dette førte til at jeg i starten av min yrkesutøvelse var mest opptatt av å lære barna noe i form av rytmer, sanger og danser.

Jeg var ikke fullt så opptatt av at barna kunne lære *meg* noe – og så nok på min nyervervede pedagogrolle som oppdrager, grensesetter og formidler mer enn dialogpartner, veileder og lekende medmenneske. Synet på barnet som ”den som er forskjellig fra oss”, som noe underutviklet og ”på vei til et høyere nivå” samt ”pedagogen som formidler” mener jeg gjorde noe med mitt musikalske samvær med barna jeg møtte som nyutdannet førskolelærer.

Dette kan ses på som en type mål-middeltenkning, som kan ha ”skygget for det ikke ventede, det naturlige og uvilkaarlige i praksis” (Rasmussen 2010, s. 20). Planene ble det viktige, og ga lite rom for spontanitet og dialog. Kontroll, i form av å holde seg til planen, ligner på kontrollen jeg kan føle behov for å ha i undervisningen med studentene i førskolelærerutdanningen i dag. Irgens (2006, s. 287) ”unilateral control” kan belyse dette. Behovet for en slik ensidig kontroll kan styre pedagogen, med et underliggende håp om å lykkes uten å avvike fra planen. Dette skaper dårlige betingelser for improvisasjon, hevder Irgens (ibid.).



Semesterplanen i musikk ved førskolelærerutdanningen er også et eksempel på en slik plan som jeg har vært opptatt av å følge til punkt og prikke. Mange tema og relativt få undervisningsganger, har for en urutinert musikk lærer til tider følt som en ”tvangstrøye”.

Illustrasjon 5: ”Tvangstrøye”

Dersom jeg vender blikket tilbake til meg selv som førskolelærer et par år lengre ut i min yrkespraksis, ser jeg derimot musikkstunder som flyttes fra garderobe til et større fellesrom. Her var det mange barn og flere voksne sammen, i musikkforløp som ikke alltid var ferdig spikret en gang for alle. Vi var flere musikkpedagoger, og vi var opptatt av å videreutvikle praksis. Gjennom å se på egen praksis gjennom videoobservasjoner, oppdaget vi for eksempel at barn trådte fram på andre måter da vi voksne trakk oss tilbake i musikkstundene. Vi begynte å løse opp strukturen og la inn en pause midtveis i musikkstunden, der rammen var mindre formell (Hansen, 2000).

Nå ble det rom for å utforske og eksperimentere, noe som så ut til å bli lettere for barna enn når de satt godt synlig i en stor ring. Her observerte jeg også at det før så stillesittende barnet kunne erobre rommet og uttrykke musikalske impulser gjennom stemme, kropp og instrumenter som nå var tilgjengelige på en annen måte.

Denne erfaringen med barnas spontane, musikalske uttrykk i de ovennevnte ”musikkpausene”, kunne jeg først senere se i sammenheng med at *kroppslige* tilnæringsmåter til musikk er både naturlige og viktige deltakerstrategier for barnet (Haugen, Løkken & Röhle, 2005). Denne refleksjonen viser at jeg den gangen, etter hvert, utviklet et ”vurderende øye” (Bjørndal, 2003) og et analytisk blikk som førte til et mer dialogisk musikkarbeid med tiden. Den viser også mulighetene i en kroppsfenomenologisk tilnærming i forståelsen av både barn og voksne.

Som musikk lærer i førskolelærerutdanningen har jeg av studenter fått vite, at små barn blir plassert i tripp-trapp-stoler i musikkstunder for at de skal sitte stille. Dette regner jeg med hører til sjeldenhetene, men det kan sikkert hende at barns kroppslige tilnæringsmåter innimellom undertrykkes også i dagens barnehager.

Forskning og ny kunnskap om de yngste barna i barnehagen, har løftet frem betydningen av å forstå barns kroppslige uttrykk. ”Kroppens filosof”, Merleau-Ponty (1994, opprinnelig 1945) snakker om ”kroppen som inngang til verden”, og at persepsjonen først og fremst er en kroppslig handling og ikke i første rekke en logisk aktivitet. Med denne teoriforankringen forstår jeg at barnet blir kjent med verden, og dermed også musikken, gjennom kroppen. Jeg skriver mer om barns kroppslighet senere i kapittelet.

Refleksjonene på foregående side eksemplifiserer hvordan erfaringer og kunnskaper om barn og barndom påvirket fagdidaktiske valg da jeg jobbet som førskolelærer i barnehagen. De viser også at jeg, gjennom å tilegne meg ny kunnskap, har gjennomgått en endringsprosess som fagperson.

Ny teoretisk kunnskap blir også vesentlig for å bli i stand til å analysere egne undervisningshandlinger som musikk lærer i førskolelærerutdanningen. Uten ny kunnskap som kan skape distanse til egen praksis og dermed gi et refleksjonsgrunnlag, vil en vel ofte ha en tilbøyelighet til å falle tilbake til ”gamle synder”. Å ”snu bunken” er et uttrykk som illustrerer dette i undervisningskretser.

Min nyervervede kunnskap om improvisasjon hører med til mitt nye refleksjonsgrunnlag. Som nevnt i kapittel 1, rommer improvisasjonsbegrepet *både* det spontane og umiddelbare, samtidig som det ligger krav om solide grunnlagskunnskaper for at improvisasjon i det hele tatt skal kunne skje (Steinsholt & Sommerro, 2006). Dette er noe av det jeg ser som utfordrende ved at improvisasjon nå er beskrevet som et forventet læringsutbytte hos den ferdig utdannede barnehagelæreren i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 22). Dette er også utfordrende for meg som musikk lærer i førskolelærerutdanningen. Improvisasjon krever grundige forberedelser. Man kan ikke improvisere ut ifra ingenting.

Steinsholt & Sommerro (2006) skriver at enhver improvisasjon fører med seg en bearbeiding av noe som allerede eksisterer:

Det vil alltid foreligge et felles forråd av konvensjoner, teknikker og historiske kunnskapsformer som brukes av improvisatorer for at de i det hele tatt skal kunne kommunisere med et publikum. Improvisasjon vil da kunne være det å bearbeide tidligere komponert materiale og utkast i relasjon til ideer som dukker opp, formes og omdannes i bestemte situasjoner og under bestemte fremføringsbetingelser. Det betyr at det gjennom fremførelsen legges noe unikt og annerledes til det som allerede foreligger nærmest som en selvfølge. (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 17-18)

All improvisasjon vil finne sted innenfor bestemte rammer og i mer eller mindre grad bygge på ferdigskapte momenter som anvendes på nye måter i takt med det genuine i situasjonen. Steinsholt & Sommerro (2006) bruker jazzmusikeren som metafor for å beskrive hva som kreves for å kunne improvisere:

Jazzmusikere er bevisste spenningen mellom behovet for å utvikle ideer på forhånd og mulighetene for at dette over tid kan føre til rigiditet og en stereotyp praksis; altså dilemmaet mellom ny erkjennelse og gjenkjennelse (klisjeer), mellom estetikk og mekanikk, mellom originalitet og plagiering. (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 17)

I liknende dilemma står den nyutdannede førskolelæreren som musikkutøvende, - kommuniserende og –formidlende i barnehagen, der en eksisterende musikkpraksis kan ha lange og dype tradisjoner. Jeg som ny høgskolelærer står også i et slikt ”spenn” mellom en høgskoletradisjon der konvensjoner i musikkfaget sitter i veggene og der jeg har et ønske om å skape min egen undervisningspraksis.

Mitt undervisningsrepertoar vil aldri helt være mitt eget, men alltid bygge på kollegers og andres stemmer. Grundig kjennskap til faget og omgivelsene og en aksept av tradisjonene *samtidig* med en kritisk holdning til det aksepterte, vil kunne gjøre det mulig å improvisere og bevege seg utenfor mønstrene.

I dette forholdet mellom tradisjon og muligheten til å skape mitt eget undervisningsuttrykk, trenger jeg både å samspille med andre. Jeg trenger andres kunnskap i musikkundervisningsfeltet for å kunne utvide mine egne forståelser. Her trer grunnlaget for mitt metodevalg frem. Gjennom intervju søker jeg kunnskap hos erfarne førskolelærerutdannere i musikk.

Å være en fagperson i barnehagen og i førskolelærerutdanningen er to forskjellige ting. Jeg har tenkt at jeg kan stå i fare for å bli for ”nærsynt” som førskolelærerutdanner. Kan mine erfaringer med musikkarbeid i barnehagen gjøre at jeg ikke klarer å se hvordan musikkfaget best kan nå fram til studentene på måter som beriker barns hverdagsliv i barnehagen? Samtidig er den erfaringen jeg har som førskolelærer mitt utgangspunkt, og vil på ulike måter virke inn på hvordan jeg jobber med mine studenter. Som et prinsipp innenfor det hermeneutiske, har jeg i dette underkapittelet forsøkt å gjøre noe av min forforståelse eksplisitt. Det er fra forforståelsen ideene til tolkning vil hentes fra (Kvale & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2009), og en gjennomskuelse av denne er dermed ”nøkkelen” for meg til å i det hele kunne forstå noe nytt og for å kunne utvikle min egen musikkundervisning.

2.2 Syn på barn, barndom og barnekultur

Barndoms- og barnesyn er relevant i min studie, da rådende tenkning her preger musikalsk barnehagepraksis og dermed også musikkundervisningen. Her kommer jeg også inn på barns kroppslighet, hvordan barnekultur kan forstås – og på hvordan dette henger sammen med min studie.

Respekt for barndommens egenverdi synes selvsagt for de fleste i dag, men det har ikke alltid vært slik. Et betimelig spørsmål å spørre seg er hva slags barndom det er som skal ha verdi, når det eksisterer et så stort mangfold av teorier og forestillinger omkring hva barndom *er*? Én måte å forstå barndom på, er barndom som noe som konstrueres av voksne.

Voksne forstår den ut ifra sin egen barndom og oppvekst, og ut ifra den sosiale, kulturelle og historiske sammenhengen de er en del av. I et slikt perspektiv blir barndom noe som stadig er bevegelig og som formes av rådende tendenser og tenkning. Det har tidligere vært tradisjon for å se på barnet som det enkle og primitive vesen som skiller seg fra den voksne med særlige omsorgs, utviklings- og opplysningsbehov.

Helt tilbake på 1700-tallet, og nesten fram til i dag, er det snakk om å se på barndommen som et avviklingsprosjekt inntil det blir voksen (Skoge, 2003, s. 6).

Den franske filosofen Michel Foucault (1995) hevdet at det eksisterer egne lukkede samfunn for fremstillingen av sannheter (Canella, 1999; Kolle et al., 2010). Barnehagen kan være et eksempel på et slikt lukket samfunn, der barnet tradisjonelt har blitt oppfattet som ”den ultimate andre”. Å forstå barnet som ”den andre” innebærer i dette perspektivet at vi for eksempel ser det som riktig å ta beslutninger *for* barn, fordi de ikke er modne nok til det selv. Vi ser det nærmest som vår plikt å overbringe kunnskap til ”den andre” fordi vi betrakter oss selv som eldre og klokere.

Aksepten av denne diskursen fører meg tilbake til meg selv som musikkpedagog i barnehagen, pedagogen som var ”gitt kunnskapen” og som dermed hadde retten til å snakke og handle. I starten av min førskolelærerpraksis på 1990-tallet så jeg eksempelvis på den gjennomtenkte og mer formidlingspedagogiske musikkstunden som mer verdifull enn mer uformelt, musikalsk samvær med barn.

Det at barnehagen skal forberede barn til videre skolegang, kan være en annen diskurs. Med dette som argument, legitimerte jeg selv barnas faste plasser i samlingsstunden, regelen om å rekke opp hånda og betydningen av at barna fikk trening i å mestre det å sitte i ro. Kan slik tenkning fremdeles prege musikkarbeidet i barnehagen? Vurderer pedagogene fremdeles musikkaktiviteter som mer vellykket når barna sitter rolig på plassene sine og spiller med rytmeinstrumentene på personalets kommando, enn når små kropper hopper og spretter samtidig med at de skaper lyd og rytme med instrumentet de selv valgte, og før noen i det hele tatt rakk å dele dem ut? Diskurser har også makt til å holde andre perspektiver tilbake (Kolle et al., 2010, s. 23), og det kan derfor være at barns kroppslige tilnærming til musikken ikke har blitt sett på som verdifull.

I dag er forestillingene om barndom endret, noe som også påvirker barnehagepedagogikken. Fra å se på generell utvikling i stadier hos individet, rettes fokuset nå mer mot miljøet og betydningen av voksen-barn-relasjonen, slik blant andre Bae (2012) løfter frem (Kolle et al., 2010, s. 40). Eide & Winger (2006) skriver følgende om endringer i syn på barn og barndom:

Både innenfor barndomssosiologien (James og James 2004; Dahlberg og Moss 2005) og innen barnsdomspsykologien (Sommer, 1997) snakker man om barn som aktive, handlende individer og meningsbærende og meningsskapende subjekter. Barndommen som livsfase er tillagt egenverdi, og barn sees som viktige og fullverdige mennesker i kraft av hva de «er» her og nå («being») og ikke bare i forhold til hva de kan «bli» i framtida («becoming»). Endringene i synet på barn og barndom har ført til en økt problematisering av måten voksne og barn samhandler på. Når voksne i større grad forventes å forholde seg til barn som likeverdige aktører og subjekter, utfordres deres rolle som oppdragere og omsorgspersoner. (Eide & Winger, 2006, s. 30)

Denne dreiningen i syn på barn og barndom får også ringvirkninger for syn på kultur i barnehagesammenheng. Juncker (2002) viser til barneforskning, barndomsforskning og barnekulturforskning som bidragsyttere til at det åpnes for et nytt paradigme, der barnet plasseres i nye posisjoner; som aktør og selvstendig kulturskapende (ibid., s. 37). Selmer-Olsen (2002) presenterer det lille barnet som et kulturmenneske med evner til å ta imot kulturelle inntrykk og kunst. De nye posisjonene til barn vitner om at samfunnet har utviklet et nytt syn på barn og barndom, mens Selmer-Olsen samtidig påpeker at det er en tendens til å kreve at vi tar hensyn til det lille barnets annerledeshet. Dette foreslår han tonet ned (ibid., s. 126). Han hevder videre at *likhetene* mellom voksne og barn i kunst- og kultursammenheng er mer fruktbart å se på enn forskjellene. ”Det som skiller oss fra hverandre er at barn ikke er født med redskaper til språklig-begrepslig-logisk-abstraherende utlegginger og forklaringer, men at de har kropp, sanser og følelser som tilgang. Dette er både et annet språk og det er andre redskaper” (ibid., s. 130). I kraft av å være voksne har vi, ifølge forfatteren, brukt vår makt til å anerkjenne barnets opplevelsese- og væremåter som mindre verdifullt. Videre hevder han at det i vår kulturs forhold til barn og barndom også finnes en redsel for det kroppslige. Barn luktes, høres og berører oss og bryr seg ikke om ”kulturens konvensjoner om luktfrihet, fysisk distanse og ro”. Selmer-Olsen skriver at barnekultur stadig utfordrer denne frykten for kroppen eller dette tabu, særlig gjennom sin humor (ibid., s.131).

Her er forfatteren inne på to forhold som jeg mener er sentralt i forhold til begrepet *praksisnærhet* i problemstillingen: barn som kropp og barnekulturbegrepet.

2.2.1 Det kroppslige aspektet ved opplevelse og forståelse

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009, s. 38). Merleau-Ponty (1994, opprinnelig 1945) har lansert kroppens filosofi som *persepsjonens* fenomenologi og hevdet at alle våre opplevelser hviler i kroppens persepsjon (Løkken, 2005). Kroppen er vår tilgang til verden gjennom både levd og artikulert erfaring.

Der ”det fenomenologiske” generelt handler om beskrivelse og fortolkning av menneskets subjektive opplevelse slik den *laves*, understrekes det hos Merleau-Ponty at det er særlig i kroppens *persepsjon* den mest direkte og umiddelbare erfaringen skjer. Persepsjon handler om det vi informeres om og opplever gjennom sansene våre og om den umiddelbare tolkningen som alltid foregår samtidig med slik sansning. På denne måten viser Merleau-Ponty at den levde menneskekroppen er ”dømt” til mening. (Haugen et al., 2005, s. 14)

Vi blir altså oppmerksomme på vår tilstedeværelse i verden gjennom kroppen, på det vi gjør og på det som skjer, *mens* det skjer. Løkken trekker frem det fenomenologiske menneskesynet som betydningsfullt for vår forståelse av små barn som ennå ikke uttrykker seg så mye verbalt, men som kommuniserer med kroppen. Mange vil hevde at det kroppsfilosofiske står sentralt i den nye diskursen der barnet ”er”, og ikke en som ”skal bli”. Barnet har en fullverdig uttrykksmåte selv om det ikke ennå behersker verbalspråket.

Et slikt syn vil måtte påvirke hva slags musikalsk omgangsform som bør vektlegges med de yngste barna i barnehagen. Bjørkvold (1989) søker begreper i den afrikanske kulturen, fordi de favner ”bredere” og mer helhetlig. Begrepene vi bruker, former og leder vår måte å se og forstå verden på. Helhetlige perspektiver på sang, bevegelse, lek og dans, er viktige bidrag her, også nevnt under avsnitt 1.3.1. I boken ”Det musiske mennesket” (Bjørkvold, 1989, s. 66) kan vi blant annet lese om ”ngoma”, som primært betyr ”tromme, dans og fest”, og der den indre sammenhengen i begrepet er så sterk at det er umulig å skille ut eller isolere musikken i det. Bjørkvold benytter dette begrepet om barnekulturens musiske lekeform (ibid.).

Også i forhold til den praktiske musikkundervisningen på førskolelærerutdanningen, representerer kroppens fenomenologi et relevant teoretisk perspektiv i min studie, jfr. avsnitt 1.2.2. Helt grunnleggende i det kroppsphenomenologiske perspektivet, er at mennesket alltid står i forhold til gjenstander, artefakter og andre mennesker i kraft av at det eksisterer som "levd kropp" sammen med andre "levde kropper" (Fink-Jensen, 2006, s.12).

Vi oppnår forståelse ved å ta hverandres uttrykk opp i egne handlinger – og videreføre dem i egne uttrykk. Dette ligger, slik jeg ser det, tett opp til slik jeg forstår improvisasjon som fenomen. Jeg finner Fink Jensens (2006) metafor "kroppslig dialog" interessant i denne sammenheng. I dette begrepet understreker Fink Jensen den åpne, hermeneutiske prosessen som skjer i møtet mellom musikken, læreren og elevers/studenters kroppslige rettethet i musikalsk samhandling. I et kroppsphenomenologisk perspektiv, kan deltakerne i slike møter ta hverandres musikalske uttrykk opp og videreføre det. Felles betydninger og trekk ved kroppens anonyme viten (den enkelte har alltid noe med seg i kraft av levde erfaringer og holdninger som ikke alltid er uttalt) kan komme frem gjennom møtet mellom den andres og egen kroppslige rettethet (ibid., s. 27). I dette perspektivet vil førskolelærerstudenters kroppslige erfaringer i musikalsk samhandling i klasserommet kunne være betydningsfulle innganger til å ikke bare forstå seg selv og egne opplevelser og erfaringer – men også til å forstå barnet.

Et av spørsmålene jeg stiller meg, er om min musikkundervisning i førskolelærerstudentens klasserom har tatt tilstrekkelig utgangspunkt i det kroppslige, ikke minst med tanke på at en stor andel av barna i barnehagen nå er under 3 år. På hvilken måte gjenspeiles dette i undervisningsinnhold og –måter? I møte med nye måter å tenke om barn på, har mine spørsmål til egen undervisning blitt stadig flere. Dette har sammenheng med mine forforståelser både som musikk lærer og som "innehaver" av profesjonen jeg utdanner til. En betydelig del av min yrkespraksis er nettopp knyttet til musikkarbeid med barn i en tid hvor 6-åringene fremdeles gikk i barnehagen, og vil derfor alltid være et utgangspunkt for mine forståelser. Som nevnt under avsnitt 2.1.1, er jeg klar over at dette både kan være en styrke og en utfordring for meg som høgskolelærer og fagdidaktiker i barnehagelærerutdanningen.

2.2.2 Barnekultur

Det vises ofte til et skille mellom kultur *for* barn (som barnelitteratur, teater, musikk osv), kultur *med* barn (der barn og voksne deltar på like vilkår, eksempelvis i fritidsaktiviteter eller mer uformelle prosjekter) og kultur *av* barn (barns egne kulturuttrykk) (Sæther & Angelo, 2012; Juncker, 2002).

Jeg fokuserer i denne studien på kategorien *barns egne kulturuttrykk* (kultur av barn), fordi jeg har en opplevelse av at dette blir vektlagt mindre enn kulturuttrykk *for* og *med* barn i barnehagen. Min egen musikkundervisning med førskolelærerstudentene kunne også fokusere mer på barns egne kulturuttrykk, slik jeg vurderer det. Det er også min hensikt å løfte frem barns egne kulturuttrykk fordi det ligger nært opp til min studie når det gjelder improvisasjon.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier blant annet: “Å se omsorg og danning, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng er et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon. Barnehagen er en kulturskaper og har en viktig rolle som kulturformidler” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16). Videre heter det at

Barnekultur forstås som kultur av, med og for barn. Barn deltar i kultur og skaper sin kultur. Barn gjenskaper selv og fornyer kulturen, i samspill med hverandre, med voksne og med det kulturmøtet de får med andre mennesker og situasjoner. Barn fortolker sine inntrykk og skaper mening ved å leke og gi form til det de er opptatt av. Barns egen kulturskaping og lek fremmer kommunikasjon på tvers av kulturer. Barn må få muligheter til å uttrykke seg gjennom mange «språk» og kombinere disse i lekende fellesskap og med ulike estetiske uttrykk. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 30)

Kultur her sies å være uttrykk for en verdi – noe man vil dyrke og fremme (Kasin, 2010, s. 64). Dette kan ifølge Kasin sies å være en normativ bruk av kulturbegrepet, der prosjektet er “å dyrke frem kultur som menneskelige prestasjoner og uttrykk, slik som musikk, billedkunst, teater, opera, idrett og arkitektur” (ibid.). Videre heter det i Rammeplanen at “Leken er en del av barnekulturen og gjenspeiler forhold i barns oppvekstmiljø og i samfunnet generelt. I leken overføres også barnekulturelle tradisjoner fra eldre til yngre barn. Lek, estetiske aktiviteter, humor og kreativitet er fenomener som har tilknytning til hverandre” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.26). Her trekkes barnets egen kultur frem, og lekens betydning for barnekulturen fremheves. Flemming Mouritsen (1996) eksemplifiserer disse uttrykkene i leken og kaller dem for ”lekekultur”:

Børns kultur: Hermed menes de kulturelle uttrykk, barn frembringer i deres egne nettverk, dvs. Hva man med en samlebetegnelse kunne kalde deres legekultur. Den består av en vifte av uttryksformer og genrer: lege, fortellinger, sange, rim, remser, gåder, vitser og hva der ellers faller innenfor den klassiske børnefolklore, men den rummer også punktvis æstetisk organiserte uttrykk knyttet til øyeblikket så som rytmisk lyd, pjat, plagerier, gangarter og lydarter. Også børns måter å ta diverse medier og ”steder” i bruk på hører til denne kategori, for eksempel. Skrift, video, computer... (Mouritsen, 1996, her gjengitt etter Juncker, 2002, s. 44)

Sitatet belyser for meg en sammenheng mellom øyeblikket og barns kulturskaping, som er sentralt i min studie. Flemming Mouritsen (1996) skriver videre at kulturen skapt av barn kan være vanskelig å avgrense, gjenkjenne og identifisere, samtidig som det ikke er tvil om at den finnes. Hvordan kommunikasjon og formidling skjer innen denne kategorien av barnekultur, er heller ikke selvsagt (Mouritsen, 1996, her gjengitt etter Juncker, 2002, s. 44). Juncker (2002) peker også på noen utfordringer jeg tenker kan være relevant for førskolelæreren som skal forholde seg aktivt til barn og kultur, idet hun trekker frem barnet som ”mottaker” i de to første kategorier (kultur for og med barn), i motsetning til barnet som ”den aktivt skapende” i den tredje kategorien (barnekultur). Hun setter også spørsmålsteget ved om et aktivt og kulturskapende barn kan være både mottakende og passiv (ibid., s. 45).

Jeg undrer meg over om improvisasjon kan være en innfallsvinkel til både å oppdage og fremme den musiske kulturen som barn skaper. Spørsmålet videre blir da på hvilken måte disse perspektivene får konsekvenser for min musikkundervisning i førskolelærerutdanningen. Vist (2012) peker på hvordan ulike læringskulturer påvirker handling. Hun skriver at det ikke er noen selvfølge at musikkpedagogikken rommer lekens emosjonelle romslighet, improvisasjon og utforskning, og at musikkfagets læringskulturer spriker dramatisk når det gjelder dette. Hun setter tradisjonell instrumentalundervisning opp imot barnehagekulturens rom for samspill, improvisasjon og lek (Vist 2012, s. 204).

Barnekulturperspektivet kan gjøre det mulig å se verdien av å være skapende her og nå, og at denne dimensjonen ved musikken går utover det å lytte reseptivt eller lære en sang. Sigmund Kvaløy Setreng (2006) løfter frem betydningen av det kroppslige aspektet ved det skapende, idet han i dette sitatet poengterer kontrasten mellom vesteuropeisk kunstmusikk og jazzen:

Kontrasten til det ”klassiske”, ”seriøse” Europa består av svingrytmens, dvs. Afrikas appell til kroppen og den kollektive improvisasjonen. Det første drar deg med til medopplevelse av det andre. Kroppsrytmen, dvs. Din egen kropp, blir en ”bro” til egen deltagelse i den beretningen jazzmusikerne fantaserer fram mens du selv er til stede. Å være til stede ved skapelsen er noe klassisk musikk sjelden kan gi. (Setreng, 2006, s. 96).

Den kroppslige opplevelsen av å være til stede ”ved skapelsen” er et poeng her. Nettopp denne dimensjonen ved det improviserende tenker jeg kan gi en tilgang til musikken som tar barns kroppslighet på alvor. Det var også det sentrale for de såkalte pionerer innen den rytmiske musikkpedagogikken i Danmark. Bernhard Christensen (1906-2004), Sven Møller Kristensen (1909-1991) og Astrid Gøssel (1891-1975) så at improvisert, rytmisk musikk lå nærmere barnets naturlige, frie kroppslige uttrykk (Kirk, 2006, s. 22-24). Barns egen skapende aktivitet, barns egenbevegelse og den organiske forbindelsen mellom sang og bevegelsene i barns lek var her framtrædende.

Gøssel, som blant annet utdannet pedagoger i Danmark, observerte barnehagebarn som stadig improviserte frem sine egne sanger og at barnas egne bevegelser inngikk i disse. Med disse observasjonene som sitt utgangspunkt, utviklet hun med tiden musikkpedagogiske arbeidsmetoder. ”Planmessig og systematisk arbeid *uten* en plan og et system var hennes metodiske grunnlag” (ibid., s. 23). Slik jeg leser Kirks tekst, forstår jeg at de beskrevne arbeidsmåtene stadig utviklet seg i takt med nye erfaringer og ny kunnskap - og kan også ses i sammenheng med det Steinsholt og Sommerro (2006) skriver om at improvisasjon innebærer å være forberedt på usikkerhet (jf. avsnitt. 1.2.1). Dette ser for meg også ut til å være det motsatte av ”unilateral control” (Irgens 2006, s. 287) og i tråd med en type refleksiv og vurderende pedagogisk praksis som Cato R. P. Bjørndal (2003) skriver om.

Med barns egen kultur, i kraft av egne musikalske uttrykk, skulle Gøssels pedagogikk være ”organisk” og bygge på disse. Bevegelseslek med trommeakkompagnement var kjernen i pedagogikken, og barn kunne sammen eller hver for seg – alt avhengig av lyst og hva de mestret – inngå i et musikalsk fellesskap med alle sine bevegelser (Kirk, 2006, s. 24). Det hele mennesket, barns helhetsoppfatning av musikk og deres helhetsbevegelse var sentralt hos Gøssel, nært tilknyttet lek og barns egne kulturuttrykk (ibid.).

Gøssels musikkpedagogikk tar opp tråden fra det jeg har skrevet om det fenomenologiske tidligere i kapittelet – og ligger nært opp til både Bjørkvolds (1989) musiske menneske og medvirkning i Baes tekster (Bae, 2007, 2012). Dette er med på å ramme inn studiens sammenhenger mellom øyeblikket, barns kulturskaping og improvisasjon.

2.3 Improvisasjon og musikkundervisning

Improvisasjon som begrep og fenomen er tidligere omtalt i kapittel 1. ”Improvisasjon handler om å åpne opp for våre unike evner til å la oss begeistre og drive med av hendelsenes flyt og samtidig spontant å kunne endre dem underveis” (Steinsholt & Sommero, 2006, s. 20)

En annen mulig måte å betrakte improvisasjon på, er som et aspekt ved *all* menneskelig handling, enten det er snakk om arbeid eller fritid, her uttalt av Svein Halvard Jørgensen i undervisning på Dronning Mauds minne, november 2011: ”Uansett hva du gjør, så improviserer du ikke. Du skaper et forløp der og da, enten du er jazzspianist eller syklist. Improvisasjonen er en kapasitet vi tar *inn* i handling. Den er til stede i alle handlinger i større eller mindre grad og kan også læres gjennom et hvilket som helst sett med handlinger”. Jørgensen (2011) beskriver altså improvisasjon som ”overordnet formativt” gjennom å skille improvisasjon fra handling og se improvisasjon som et metafenomen. Dillan (2004) påpeker også dette aspektet ved begrepet. Hun mener at improvisasjon i seg selv ikke handler om musikk, men om *å improvisere*. Dette gjør for meg improvisasjon til et inkluderende begrep, som ikke handler om en annenrangs løsning vi griper til når den første viser seg å gå i vasken. Improvisasjon kan tvert i mot handle om en *førsteklasses* løsning. Improvisasjon kan også like gjerne handle om spontansangen mellom 3-åringene i sandkassa eller en forelesning i pedagogikk - som en jazzsolo av den virtuose musiker. Dillan (2004) sier at improvisasjon ikke er å vite, men å akseptere impulsen man får, og respondere på det som kommer. Disse perspektivene på fenomenet beskriver en måte å være i verden på, som jeg opplever som en slags ”jording til øyeblikket”. Mange vil hevde at uten evne til å improvisere, kan vi rett og slett ikke eksistere i verden. Kanskje improvisasjon ikke først og fremst handler om å produsere, men nettopp om å eksistere?

2.3.1 Musikalsk improvisasjon i klasserommet

Med Bjørn Alterhaugs (2007) historiske tilbakeblikk på improvisasjon i artikkelen ”Improvisation, Action Learning and Action Research”, forklares kanskje noe av grunnen til at improvisasjon har vært forsømt som musikalsk praksis i musikkvitenskapen historisk sett. Her hevder han at improvisasjon tradisjonelt har vært betraktet som *atskilt* fra musikkvitenskap og dermed okkupert en marginal posisjon innenfor dette fagfeltet (ibid., s. 136). Musikkforskning har også i stor grad avledet sin metodikk fra litteratur og visuell kunst, og forskere har fokusert på komposisjon, på komponisten og det ferdige arbeidet. Man har lenge oversett de kreative prosessene som har *ført til* det endelige produktet (ibid.). Videre hevder Alterhaug at kunst- og kulturuttrykk i minoritetskulturer der improvisasjon har vært betydelig, har vært ansett som eksotisk interessant av vestlig middelklasse, men har ikke blitt tatt alvorlig (ibid., s.137).

Improvisasjon har nå derimot, både som fagfelt og kunstform, fått et kraftig oppsving de siste årene. Dette stiller nye krav til en hel generasjon med lærere (Dillan, 2004). Det er grunn til å tro at Dillan som improvisasjonsmusiker her henvender seg til musikkundervisning på konservatorium og musikkhøgskole. Men samtidig berører dette også nå fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” i og med at improvisasjon nå blir beskrevet som et læringsutbytte for den ferdig utdannede barnehagelæreren (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I kapittel 1 har jeg skrevet om at det nevnte læringsutbyttet med en musikk lærers blikk, kan handle om å tilegne seg ferdigheter i grunnleggende rytmikk- og tone- og akkordstrukturer innenfor den sjangeren det arbeides innenfor, som siden benyttes til å improvisere med.

Jon Helge Sætre (2006) ser improvisasjon og komposisjon i sammenheng i sin artikkel ”Barns musikkskapning – improvisasjon og komposisjon i grunnskolen”. Han peker på at elevens oppfatninger av improvisasjon og komposisjon i stor grad henger sammen med elevenes musikalske erfaring i hjem og fritid, og at det er viktig å ta utgangspunkt i disse erfaringene i kreative prosesser i skolen (Sætre, 2006, s. 135). Slik jeg oppfatter Sætres tekst, handler det her mer om komposisjon og kreativt arbeid enn om selve improvisasjonen. Han nevner noen vesentlige teoretiske perspektiver om lærerens rolle i kreativ undervisning, som jeg ser på som interessant i forhold til min studie. Lærerens observasjonsevne og evnen til å lytte er sentralt. Videre blir det å gi fra seg initiativ til elevene, akseptere ulike måter å løse en oppgave på og at undervisningen kan ta retninger som læreren selv ikke forventet, også trukket fram som betydningsfullt her (ibid., s. 143).

Sætre foreslår musikalsk veiledning som et undervisningsprinsipp, da vesentlig informasjon om elevens erfaring finnes i det skapte uttrykket. Med henvisning til David Elliott (1995) peker Sætre også på betydningen av å tone ned den verkorienterte tilnærmingen og erstatte den med en praktisk eller ”praksikal tilnærming”, der utøver, lytte- og skapeprosessene tillegges vekt (Sætre, 2006, s. 143). Musikk er, med et praksikalistisk musikk-syn, noe vi *gjør* og ikke et objekt. Fokuset er rettet mot prosessen, den musikalske øvelse og det som skapes. Det skapende arbeidet må betraktes som en fortløpende dimensjon ved musikkfaget, ifølge Sætre, og ikke som et emne man isolerer i egne bolker (Sætre, 2010, s. 144).

Frede V. Nielsen (1998) fremhever betydningen av at undervisningsfaget musikk forholder seg til et tilstrekkelig romslig basisfagsbegrep. Dette mener jeg er relevant i forhold til å inkludere det improvisatoriske i musikkundervisningen. Nielsen foreslår å operere med en tredimensjonal basis, som rommer både et kunstnerisk, et håndtverksmessig og et vitensorientert aspekt. De intellektuelle og verbalspråklige sidene ved musikken som kunnskapsområde knyttes til *scientia-dimensjonen* (*scientia* = viten). Det kunstneriske aspektet knytter Nielsen til betegnelsen *ars-dimensjonen* (*ars* = kunst, kunnen). Ars-siden rommer vår daglige sanse- og erfaringsbaserte omgang med musikk, opplevelsen av musikken blir vesentlig.

Midt imellom *scientia* og *ars* er ”musikk som håndverk og hverdagskultur” plassert. Praktisk og utøvende frembringelse av musikk gjennom å spille eller synge hører til her (Nielsen, 1998, s. 106-110).

Denne delen av musikkfagets basis kan ta et utgangspunkt i studentenes interesser og forutsetninger, og slik Nielsen påpeker griper både *ars*- og *scientia*-dimensjonen inn her (*ibid.*, s. 110). Man kan både oppleve, praktisere og vite noe *om* musikk. Det praksikale blir igjen det sentrale. Som Nielsen også påpeker, må betegnelser av musikalske fenomener ses i relasjon til vår opplevelse. En åpen ”kvint” eksisterer ikke fysisk på samme måte som et bord, men eksisterer først gjennom å oppleves og erfares som en egenskap ved et musikalsk objekt (Nielsen, 1998, s. 108).

Stene Johansen (2005) påpeker i sin masteroppgave at lærere må ha erfaring i det å skape, motta opplevelser, i kreative uttrykksformer, lek og spontanitet dersom dette skal prege virksomheten i skolen (barnehagen).

Hun løfter videre frem i sin avhandling at det i gjeldende Rammeplan for Førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) vektlegges nettopp et praksikalistisk musikk-syn, som fremmer at kunnskap i musikk best opparbeides ved å praktisere musikken (ibid., s. 94).

Etter min mening kan et praksikalistisk musikk-syn, der det prosessuelle og praktisk skapende er i fokus, ses på som en forutsetning for musikalsk improvisasjon i klasserommet. I lys av Nielsen (1998), er det grunn til å betone eller å ta utgangspunkt i håndverk og hverdagskulturdelen i musikkfagets basis:

På et viktig punkt er musikk karakteristisk i forhold til visse andre kunstarter, nemlig deri at den skal bringes til (klingende) utførelse for at den kan perciperes. Denne utførelse kan godt ligge i den primære kreative prosess (fx improvisasjon), men i størsteparten av vesteuropæisk musikk er det sket en deling mellom et produktivt aspekt (komposisjon resulterende i et partitur) og et reproduktivt aspekt (klingende utførelse av partituret). Psykologisk sett impliserer så vel produksjon som reproduksjon av musikk kreativ virksomhet og forudsætter desuden håndværksmessig kunnen. (Nielsen, 1998, s. 106) (egen understreking).

Jeg ser nevnte aspekter som nødvendige å forholde seg til i utviklingen av en praksisnær musikkundervisning ved førskolelærerutdanningen.

2.3.2 Improvisasjonsdidaktiske sider ved lærerrollen

Det å undervise er en kompleks prosess, som blant annet består i å ta mange avgjørelser der og da, i situasjonen. Nettopp dette med å akseptere impulsen man får og respondere på det som kommer (Dillan, 2004), kan etter min oppfatning være en ”improvisatorisk bevegelse” i dialogisk musikkundervisning.

Noe som blir relevant for meg å forsøke å forstå, er hva som ligger til grunn for mine beslutninger i egen undervisning, og hva som eventuelt hemmer eller fremmer improvisasjon. Hvordan påvirkes eksempelvis musikkundervisningen av situasjonen der og da? Ola Henmo (2012) skriver i en reportasje basert på Daniel Khanemans teori, om hvordan vi handler og fatter beslutninger basert på kognitive illusjoner, distraherende faktorer og fordommer. Ifølge Henmo viser det seg at nettopp *rett forestående hendelser* ofte har betydning for handling.

Man kan ut ifra dette tenke seg at musikk lærerens beslutninger og undervisnings handlinger blir påvirket av studentenes handlinger i klasserommet eller kanskje av fravær av handlinger. I nevnte artikkel, som presenterer funn fra Khanemans forskning, hevdes det at hjernen vår tenker på to ulike måter/i ulike systemer. System 1 er den kjappe, intuitive og ”anstrengelses-økonomiske” tenkningen, mens system 2 er langsommere, oppmerksomhetskrevede, analytisk og reflekterende (Henmo, 2012). Det vil ikke være tid til å koble inn system 2 i spontan kommunikasjon og samhandling i klasserommet. Hvor førende er så den analytiske tenkningen når musikk læreren underviser? Og hvor førende er den intuitive? Er det mulig å oppnå en større bevissthet i forhold til egen følsomhet og oppmerksomhet overfor det nylig forekomne? Kan man påvirke seg selv i noen retning? Og i så fall hvordan?

En bevissthet og oppmerksomhet når det gjelder egne reaksjoner og følelser, en type tilstedeværelse, kan også ses i sammenheng med begrepet *intuisjon*. Skoge (2003) fremhever intuisjonen som et viktig egenskap ”der vi er” og hevder at den har en helt sentral plass i lekens verden. ”Det umiddelbart oppfattende” kaller han en egenskap som danner grunnlaget for de ulike valgene som umiddelbart skal tas (ibid., s. 11) (jf. Khanemans ”System 1”). Dillan (2004) fremhever også betydningen av intuisjon for å skape oversikt over improvisasjonsøyeblikket. Kreativitet og spontanitet er ikke nok, hevder hun. I tråd med Khaneman, hevder også Dillan at vi ikke har vi tid til å ta i bruk logisk analyse, fordi vi skal samtidig respondere (ibid.). Forskning rundt intuisjonsbegrepet viser at mennesker med stor grad av kunnskap innenfor et felt, har større og mer konsis tilgang på intuisjon som problemløser (ibid., s.176). Ut ifra dette perspektivet vil altså god kjennskap innenfor et område gi intuisjonen, og dermed også improvisasjonen, næring.

Jørgensen (2011) er inne på noe av det samme, da han snakker om betydningen av god *handlingskompetanse* i tilknytning til improvisasjon. I undervisning på Dronning Mauds Minne, november 2011, hevdet han at det å ha et kompetansefelt som man har utviklet en god handlingskompetanse i forhold til, øker sjansen for å bli en god improvisator.

Dette kompetansefeltet kan like gjerne være det å være sammen med barnegrupper som det å være dyktig til å lage mat. Kunnskapen er taus og kroppsliggjort, og man handler intuitivt og nærmest uten å tenke seg om (Jørgensen, 2006). Denne improvisasjonskunnskapen kan altså overføres til andre områder. Erfaring og kunnskap er på ulike måter betydningsfulle innen et kompetansefelt og i forhold til improvisasjon.

I sammenheng med en slik beskrevet handlingskompetanse, kan det være meningsfullt å se på Asistoteles begrep *phronesis*, som en beskrivelse av praktisk visdom med røtter i det foranderlige hverdagsliv (Rasmussen, 2010). I motsetning til Aristoteles' *theoria* (teori) og dens *episteme* (systematisk viten), handler det i praksis om å gripe inn, ta valg, ta stilling, beslutte og handle (ibid., s. 6). I tillegg til generell viten, vil det å ha en *reflektert oppmerksomhet* være en forutsetning for å kunne tilegne seg den erfaringen som er betydningsfull i *phronesis*. Ilmy Willbergh (2010) forklarer begrepet slik: "Fronesis griper den delen av lærerens kunnskapsbase som kommer fra deres egne praktiske erfaring, deres danning som menneske" (ibid., s. 222).

Harald Jarning (2006) går veien gjennom improvisasjonen og jazzen som metafor for å beskrive "det didaktiske gehøret" i lærerens undervisning. I artikkelen "Dewey square" tar Jarning for seg teoretiske perspektiver som knytter lærerprofesjonen til den kyndige improvisasjonen i klasserommet. Jeg finner det interessant her at improvisasjon ikke tidligere har vært et høyfrekvent ord i pedagogiske tekster, men at det er stor grunn til å tro at spontane sider ved læreres undervisning omtales mer indirekte, gjennom eksempelvis låneord fra musikklivet som *repertoar*, *stemmer* og *takt* i bruk (ibid., s. 217). Jarning er opptatt av lærerens improvisasjonsfaglighet som inngår i samspillet i klasserommet og problematiserer rundt fullstendige programmer, metoder og midler som kan gjøre undervisningskvaliteten mindre avhengig av det unike ved enhver undervisningssituasjon (ibid., s. 219). En lignende problematisering av fullstendige programmer i barnehagens musikkpedagogiske virksomhet gjør jeg i avsnitt 1.3. Jarning (2006) skriver:

En følge av den didaktiske kunnskapsutviklingens fokus mot overveielser og refleksjon, mot planer og etterarbeid, er at undervisningshverdagens utallige overraskelser bare unntaksvis settes på dagsorden i systematiske didaktiske analyser. Deliberative innfallsvinkler til didaktisk analyse utsetter seg sånn sett for mistanker om at læreres profesjonelle praksis i første rekke utvikles gjennom framskritt i programarbeid og etterpåklokskap. (Jarning, 2006, s. 221)

Jarning (2006) belyser her en tendens til at den improvisatoriske undervisningen har hatt en lavere status enn den gjennomarbeidede undervisningsplanen. Kanskje noe av årsaken kan ses i sammenheng med hvordan den improviserte musikken har hatt en lavere status enn det ferdig komponerte verket (Alterhaug, 2007) (jf. punkt 2.3.1).

Jarning (2006) trekker frem nettopp dette at lærerens improvisasjonskompetanse er et skjult pensum innen didaktikk og lærerforskning. En godt gjennomtenkt plan for undervisning kan kanskje sammenliknes med en gjennomarbeidet komposisjon når det gjelder hva slags status de har.

Irgens (2006) hevder i denne sammenhengen imidlertid - at det ikke *kun* kan handle om erfaring for å bli en god improvisator. For å illustrere dette, viser han til musikeren som har spilt etter noter i hele sitt liv og som kan være en elendig improvisator, og til læreren som virker ute av stand til å improvisere på tross av sine mange år i yrket. Rutinemessig utøvelse kan dermed stå i veien for improvisasjon, ifølge Irgens. I dette perspektivet handler det altså også om hvilken erfaring man har - *hva* man har øvd seg på og *hvordan*.

Man kan også skape forutsetninger for improvisasjon, som med Chris Argyris⁵ ”den sårbare læreren” (Irgens, 2006, s. 288). Sårbarhet i denne sammenhengen betyr å stille seg åpen/tilbaketrukket og gjennom dette kunne skape en demokratisk situasjon og en psykologisk kontrakt hvor andre får mulighet til å ta deler av kontrollen og ansvaret for prosesser. At jeg som lærer tar kontroll, kan i dette perspektivet gjøre det komfortabelt og uforpliktende for studenten og dermed gi lite grobunn for improvisasjon. Å *ha* kontroll kan også være behagelig for læreren. Vi ønsker å ha ”styringen” eller tilsynelatende ha det, for å slippe å gjøre endringer på innhold eller arbeidsmåter.

Å oppgi kontroll kan være med på å oppgi eller utjevne maktubalansen eller det asymmetriske forholdet mellom lærer og student. Bingham & Sidorkin (2001) skriver om hvordan kunstneren under kunstneriske prosesser reverserer under prosessen for igjen å bli dratt videre i den estetiske prosessen (ibid., s. 21-22). Jeg forstår her det kunstneriske med Cassirer (1994) som en tilstrebelse etter en fortettet og konsentrert erfaring ”... som gir en intens opplevelse og en intuitiv, det vil si anskuelig, kunnskap om tingenes form” (Hohr, 2013, s. 228). Estetiske prosesser kan forstås som et samspill mellom kunsten og den enkeltes erfaring. Jeg støtter meg her til Hansjörg Hohrs (2013) forklaring på estetisk aktivitet som ”samspillet mellom individets erfaring og de kulturelt gitte foruttrykk” (ibid., s. 220).

⁵ Chris Argyris (født 16. juli 1923 i Newark, New Jersey), er en amerikansk ledelsesteoretiker og professor emeritus ved Harvard Business School. Han er kjent for banebrytende arbeid om *lærende organisasjoner* og *aksjonsforskning* (http://no.wikipedia.org/wiki/Chris_Argyris, 1.5.13)

Han skriver videre:

Med formuttrykk mener jeg sansbare strukturer som er tillagt symbolsk betydning slik som musikk, bilder eller poesi, men også lyden av en bil (industriell lyddesign) eller arrangementet av et måltid. I spillet mellom individets erfaring og formuttrykket oppstår en ny erfaring og innsikt i verden” (Hohr, 2013, s. 220).

Tilbake til Bingham og Sidorkin (2001), er det den konstante vurderingen som preger de kunstneriske prosessene, og som her ses på som de samme prosessene læreren opplever i klasserommet i møte med studentene. Det uforutsette i denne interaksjonen som går frem og tilbake, åpner opp for det uforutsette. Dette prinsippet kalles i forfatterens artikkel for ”Back-formation”. Som i kunstneriske prosesser hvor kunstneren mister kontroll over sitt arbeid, er det samme prinsippet gjeldende for læreren. Når en klarer å gi fra seg kontrollen, og klarer å være i det uforutsigbare interaktive møtet med studentene, vil det åpne opp for et møte som bringer både studentene og læreren inn i en prosess de ikke kunne forutsi.

Prinsippet om back-formasjon kan forsones det faktum at undervisning er en målrettet og planlagt aktivitet der man ikke aner hva som blir resultatet. (Bingham & Sidorkin, 2001, s.22). Gøssels musikkpedagogikk (jf. punkt 2.3), med planmessig og systematisk arbeid *uten* plan og system som metodisk grunnlag, kan sees i sammenheng med dette. En parallell til barnehagen og Baes (2004) studie om førskolelærernes dialoger med barn, kan også trekkes her. Bae (2004) foreslår nettopp at pedagogene begynner å dvele ved og være observante i forhold til samspillsmåter i dialoger, i stedet for å benytte dialogen instrumentelt og *for* ensidig fokusere på didaktisk planlegging, innhold, pedagogiske mål og produkter. Med lekne rammer, får barnets egenopplevelse rom. Dette er et skritt i retning av å forsøke å forstå hva det innebærer å møte barn som likeverdige, med ”rettigheter” i forhold til hva de selv opplever (ibid.). I min sammenheng vil dette bety en overføring av makt og kontroll til barnet i barnehagen, eller studenten i klasserommet, nettopp for å kunne ta ”undervisnings-utgangspunkt” i *deres* måter å oppleve og uttrykke musikk på. Det Steinsholt (2006) skriver om ”den karismatiske lærer” som et bilde på læreren som uttrykker seg personlig gjennom intuisjon, improvisasjon og fleksibilitet, belyser noe av det samme:

Det er snakk om læreren som ikke underviser i betydningen av å spre og påskynde ferdigheter, kunnskaper og fakta. Det er læreren som ”utgjør en forskjell”, en som berører elevenes liv, en som setter elevenes estetiske og følelsesmessige utvikling i front. (Steinsholt, 2006, s. 32)

Med elevens estetiske og følelsesmessige uttrykk i front, får undervisningen et annet utgangspunkt enn dersom utgangspunktet er læreren og innholdet læreren har planlagt på forhånd. Dette understøttes også av Baker-Sennett & Matusov (1997) som har utforsket forholdet mellom improvisasjon, ”performance” og utviklingsprosesser under daglige, sosiokulturelle aktiviteter i skolen. Blant resultatene finnes beskrivelser av *kraftfulle lekeøker* de gangene pedagogen hadde en mer tilbaketrukket rolle, og der aktivitetene var mest barnestyrt. Planlegging og produksjon ble fylt av spontanitet og improvisasjon. Svært få vedtak ble gjort på forhånd, mens så snart barna begynte å leke med artefaktene de hadde tilgjengelig, førte dette til utvikling av ideer og replikker som igjen utviklet spillet gjennom improviserte prosesser. Og omvendt, i voksenstyrt arbeid, gjorde de voksne det meste av planleggingen på forhånd, og de lekende og improviserende samspillsmåtene avtok.

I et forsøk på en oppsummering av de teoretiske perspektivene, kan det se ut til at en godt utviklet handlingskompetanse, en bevissthet rundt hvordan vår tenkning styres, intuisjon eller reflektert oppmerksomhet – ved siden av å stille seg åpen for det uforutsette gjennom å oppgi kontrollen - fremmer improvisasjon i undervisning. Fravær av disse egenskapene kan motsatt hemme improvisasjon, i tillegg til fullstendige programmer og metoder og rutinemessig utøvelse. Perspektivene ovenfor synliggjør etter min mening det som Jarning (2006) kaller ”improvisasjonsdidaktiske” sider ved lærerrollen.

2.4 Kunnskapsformer

Monika Nerland (2004) skriver om hvordan kunnskap kan fremtre i faglige aktiviteter innen ulike kompetanseområder i musikkfaget. Kunnskapen i musikkfaget kan ha ulike *former* som ikke nødvendigvis er av teoretisk eller faktapreget art, noe som tar avstand fra at kunnskap forstås som gitt eller som finnes ”ferdig” på forhånd. Eksempler på slike kunnskapsformer er ”påstandskunnskap”, ”ferdighetskunnskap” og ”fortrolighetskunnskap” (ibid., s. 47-50). Disse begrepene finner jeg relevante for tolkning av musikk lærernes undervisningshandlinger fra intervju samtalen.

Påstandskunnskap har ofte en teoretisk karakter og representerer det som kan kalles et tradisjonelt kunnskapsbegrep. I musikk kan dette handle om musikkteori, sjangerkunnskap, musikkhistorie osv. *Ferdighetskunnskap* utfyller ovennevnte forståelse gjennom kunnskapens aktivitetsaspekt og representerer praktisk anvendelse, videreutvikling av kunnskap og det som skal til for å utføre kompetente handlinger. Her kan nevnes ferdigheter av motorisk og perseptuell art knyttet til lytting, notelesing, beherskelse av instrumenter med mer.

Fortrolighetskunnskap er knyttet til det enkelte individs erfaringer, bygd opp over lang tid gjennom praktiske erfaringer i konkrete situasjoner som har gitt individet en fortrolighet med fenomenet. Dette ser jeg i sammenheng med *fronesis* (Rasmussen, 2010) (jf. punkt 2.3.2).

Fortrolighetskunnskap har ofte en ”taus” karakter, fordi den er forankret i et repertoar av erfaringer som bygger på handlinger, og som ikke alltid har vært gjenstand for bevisst refleksjon eller er forsøkt omsatt i et språklig uttrykk. Dette kan i musikk handle om å innrette seg etter en situasjon og fungere i samspill, kunne gi og ta initiativ, følge endringer i tempo og dynamikk underveis osv. (Nerland, 2004).

En musikkutøvende førskolelærer vil være avhengig av et samspill mellom de ulike kunnskapsformene, som både forutsetter hverandre og er avhengige av hverandre. Nerland (2004) understreker også at begrepene er teoretiske abstraksjoner og at det ikke er entydige sammenhenger mellom musikkfaglige aktiviteter og kunnskapsformer (ibid., s. 50). For meg blir disse kunnskapsformene også betydningsfulle i forhold til å kjenne til i utforskningen av egen og andres undervisningspraksis.

Nerland (2004) påpeker at utvikling av teoretisk kunnskap i musikk bør bygge på førstehåndserfaringer med det klingende materialet, slik at sansebaserte erfaringer er basis i oppbyggingen av begreper og symbolforståelse i faget. Dette hevder hun er et sentralt metodisk prinsipp for læring i undervisningsfaget musikk.

En slik sammenheng mellom teori og praksis fremmes også av Rasmussen (2010). Et skille mellom deltakerkunnskap og tilskuerkunnskap foreslås her i stedet for den klassiske motstilling teori-praksis (ibid., s. 13). *Deltakerkunnskap* betegnes av Rasmussen som praktisk kunnskap som trengs i det praktiske felt. Den krever øvelse i å handle og tolke den konkrete og genuine situasjonen med hensyn til hvilke prinsipper som skal ”settes i spill”. Generell kunnskap, erfaring med området, innsikt, skjønn og praktisk kunnskap hører med til denne kunnskapen.

Tilskuerkunnskap er derimot en viten *om* praksis. Den forklarer hvorfor praksis er som den er. Rasmussens poeng her er å avdekke et felt det handles i og ikke en viten ”som viser hvordan man skal handle” (Rasmussen, 2010, s. 13). Her trekkes betydningen av praksisperioder og konkrete problemstillinger/case fra hverdagslivet frem, slik at praksis er normerende for skolekunnskapen. Dette i motsetning til at man nærmest tar det som en selvfølge at det skal være en sammenheng mellom (først) teori og (deretter) praksis.

Undervisningsfaget musikk ofte er også ofte preget av ”det eksemplariske prinsipp”, som innebærer at man benytter seg av gode eksempler på kunnskapsinnholdet som skal læres (Nerland 2004). Videre presenteres av Nerland to ytterligere perspektiver ved kunnskap som kan belyse sider med musikkundervisningen i min studie: gjennom *interessedimensjoner* og *verdidimensjoner*. Interessedimensjonen refererer til forventinger om kunnskapens fremtidige bruksverdi, mens verdidimensjonen handler om hvordan møter med kunnskapen kan skape mening i tilværelsen og bidra i individets erkjennelsesutvikling.

Disse dimensjonene kan være vektlagt ulikt i fag- og læreplaner (ibid., s. 48) og er tatt med her for å kunne belyse forskningsdeltakernes tanker om musikkundervisningens hensikt i lys av problemstillingen.

Kapittel 3

METODOLOGI

Studien handler om å utforske improvisasjon som et perspektiv inn i musikkundervisningen. Det vil si at metodologien skal si noe om gjennomføringen av selve intervjuundersøkelsen, bidra til å sette mine tanker om improvisasjonen både i perspektiv til innhold og arbeidsmåter i musikkundervisningen ved førskolelærerutdanningen, samt til førskolelærerens musikkfaglige arbeid i barnehagen. Problemstillingen repeteres her: *”På hvilken måte kan improvisasjon forstås som et aspekt ved det praksisnære i musikkundervisning ved førskolelærerutdanningen?”*

Metodologi er et begrep som favner hele prosessen rundt hvordan forskeren gjør undersøkelser, ifølge Jeanette Redding-Johnes (2005). Begrepet rommer dermed forskerens tenkning (hodearbeid), feltarbeid og tekstarbeid (ibid., s. 67). Med bakgrunn i dette, handler det her om hvilke forskningsstrategier jeg har valgt og mine måter og tenke på i studien, i tillegg til hvilke metoder som benyttes. Denne tilnærmingen legger grunnlag for min forskerrolle ut ifra et hermeneutisk standpunkt, noe jeg vil komme tilbake til i punkt 4.1. I dette kapittelet redegjør jeg først for min vitenskapsteoretiske posisjon, før jeg beskriver metodedesign og metoder til datagenerering og analyse.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering (hermeneutikk)

I hermeneutikken fremheves betydningen av fortolkning. Tove Thagaard (2009) skriver at fenomener kan tolkes på flere nivå. Det finnes ikke en egentlig *sannhet*, og vi forstår delene i lys av helheten (ibid., s. 39). Dette prinsippet om å bevege seg mellom del og helhet kan kalles *den hermeneutiske sirkel* (Steinsholt, 1997), noe som er gjennomgående i Gadammers (1990) tenkning og hans forståelse og tolkning som tilknyttet vår væren i verden. Kunnskap, tolkning og forståelse har ingen slutt, men er i en stadig pågående og åpen prosess. Dermed kan verken sannhet eller kunnskap sees på som absolutt eller fullstendig (Steinsholt 2010).

Fortolkningen består i å bevege seg mellom den overordnede sammenheng og de enkelte elementer, noe som vil si å ta for gitt at den måten vi nærmer oss objektet på allerede bestemmer hva vi vil se (Steinsholt, 1997). Det er med andre ord snakk om hva slags ”briller” jeg ser, oppfatter, betrakter, analyserer og tolker egne og andres handlinger gjennom - hva jeg forstår omgivelsene i lys av (Houmann, 2010). Disse ”brillene” utvikles gjennom erfaringer, tradisjoner og utdanning (ibid., s. 4). I kapittel 2 forsøkte jeg å synliggjøre hva som har skapt mitt blikk eller ”briller” (forforståelse).

I forhold til min problemstilling, er forholdet mellom det å stå i en tradisjon som musikk lærer og muligheten for å forstå noe *nytt*, noe av det sentrale. Hvordan kan jeg forstå noe nytt når jeg har en forforståelse? Gadamer (1990) mener vi ikke kan tenke oss ut av eller fjerne oss fra våre for-forståelser, men at disse for-forståelsene nettopp gir oss tilgang til det vi ønsker å forstå (Steinsholt, 1997). Dersom jeg oppnår bevissthet om min egen forforståelse, vil mulighetene for å åpne for nye forståelser bli større. Jeg som forsker har ”bukten og begge ender” her. Alt jeg oppdager, leser, hører, observerer forstår jeg ut fra min forforståelse, og jeg kan derfor aldri forstå noe objektivt. Min dialog med forskningsdeltakerne kan derimot bidra til å *gjennomskue* mine egne fordommer, slik at min egen forståelse kan utvides.

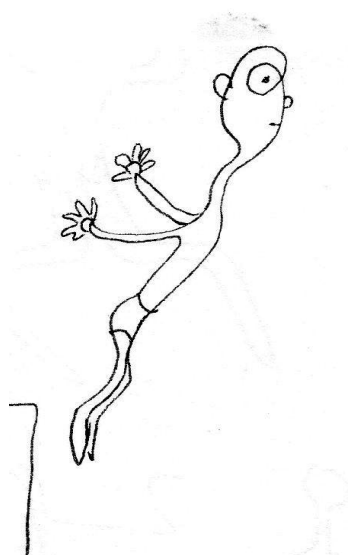
Ut ifra Gadamers (1990) perspektiv, vil det ikke være mulig for meg å forstå noe i et vakuum, fordi alt jeg sier og gjør forholder seg til min forforståelse. Man kan heller snakke om at det å forstå er som hendelser som bare skjer når jeg er i samspill *i og med* verden, ved å kroppslig gripe inn i det jeg ønsker å forstå. Det jeg forstår er ikke et taust objekt som det går an å oppdage, men meningsfulle sammenhenger innenfor en verden som allerede er uttrykt, tolket og forstått av andre. For at forståelse kan tre fram for meg, må jeg altså tre inn i den. Sannhet blir i et slikt perspektiv ikke avdekket, men min forståelse er altså noe som skjer i en prosess der jeg beveger meg gjennom den hermeneutiske sirkels dynamiske ”hit og dit” i forhold til det jeg forsøker å forstå (Steinsholt, 2010). Jeg har tidligere skrevet om leken som metafor for hvordan forståelse skjer, under avsnitt 1.7., der det står at de som leker får leken framstilt av leken selv. Jeg som søker forståelse får, i lys av dette, forståelse ”framstilt” i dialog med de/det jeg forsøker å forstå sammen med (forskningsdeltakere, teori, observasjoner, studenter, kolleger...).

Gadamer (1990) snakker om et *aletisk* begrep for *sannhet* (Gustavsson, 2004, s. 502). *Aletisk* kommer av det greske *aletheia*, som betyr åpenhet. Med dette perspektivet vil sannhet kunne sies å være noe jeg *åpner* opp for.

Den dialogiske åpenheten som Gadamer snakker om, vil i min studie handle om min egen evne til dialog med andre. Dette er i tråd med Gadamers tenkning om at vi aldri kan komme til sannhet alene, men kun gjennom å ha kontakt, kommunikasjon og dialog med andre (Gustavsson, 2004). Hvor utvidet min forståelse blir, kommer dermed an på min åpenhet for ny teori, samt nye tolkninger og perspektiver i møte med forskningsdeltakere.

3.2 Metodedesign

Studien min startet med en stadig tilbakevendende uro i forhold til om studentene fikk relevante erfaringer i min musikkundervisning. En slik uro, eller følelsen av ”det uferdige”, har plass i all forskning i følge Tom Tiller (2004). ”All forskning søker etter bedre og klarere svar og mer robuste løsninger på de problemstillinger som reises” (ibid., s. 18). Følgende sitat fra Bjørndal beskriver en uløselig sammenheng mellom utvikling av egen praksis og et kritisk, vurderende blikk: ”Utvikling følger vurdering som en skygge. De kan ikke skilles fra hverandre!” (Bjørndal 2003, s.17). I dette ligger at man må våge å gjøre vurderinger og se kritisk på sin egen praksis for å kunne oppnå utvikling og endring.



Når jeg som musikk lærer bestemte meg for å begynne å stille spørsmålstegn ved egne undervisningshandlinger, stilte jeg meg selv i starten av en selvgranskingsprosess der det kjentes som om jeg ”kastet meg utfor”. Jeg ønsket å vurdere undervisningen og reflektere over hvordan den fungerte. For å få til gode refleksjoner over egne handlinger, trenger man i følge Bjørndal (2003) *å se mer enn man vanligvis gjør*. For meg handlet dette om å ta et skritt til siden og forsøke å betrakte det som skjer ”utenfra”.

Illustrasjon 5: ”Kaste seg utfor”

I et hermeneutisk perspektiv, er distanse til eget arbeid alltid problematisk. Det stilles blant annet spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å stille seg på utsiden som forsker på eget arbeid, noe som henger nøye sammen med vår forforståelse (jf. kap. 2).

Å forske på andres arbeid derimot, trådte frem som det mest aktuelle for å få svar på problemstillingen, og jeg bestemte meg for å gjøre en intervjuundersøkelse av erfarne musikk lærere ved førskolelærerutdanningen. Jeg valgte imidlertid å ta utgangspunkt i refleksjoner rundt egen undervisning som «innledende runder» i opplegget for masteroppgaven. Perioden for innsamling strekker seg over ett år, mens jeg kontinuerlig har reflektert, og fremdeles reflekterer, over undervisningen som jeg stadig ønsker å forstå bedre. I denne perioden, som jeg så på som en utforsknings- og utprøvningsprosess, tok jeg også i bruk noen nye arbeidsmåter og andre fokus enn jeg til vanlig hadde. Egen loggføring og skriftlig og muntlig respons fra studenter fungerte som retningsgivende for meg og klargjorde hva jeg fant utfordrende som førskolelærerutdanner.

3.2.1 Innledende runder med intervjuguide og pilot

Jeg valgte å systematisere egne refleksjonslogger og studentlogger som et grunnlag for utarbeiding av intervjuguide og selve utførelsen av intervjuene.

Noen tendenser i studentenes logger er tatt med her, for å vise hvordan deres utsagn ble førende for hva jeg senere spurte førskolelærerutdannerne om. (For ordens skyld er alle utsagn fra informantene gjengitt i anførselstegn, med skriftstørrelse 11, og med linjeskift 1 for å skille de fra boksitatene). Den første loggen skrev studentene etter kun to ganger med musikkundervisning, den andre er skrevet mot slutten av semesteret etter praksisperioden. Et av spørsmålene mine handlet om hvordan studentene så på sin egen rolle i forhold til å gi barn musikalske erfaringer i barnehagen (vedlegg 5). Flere av svarene handlet om oppgaver som tilrettelegging, formidling, det å lære bort og planlegge musikkstunder (15 svar). Studentene sier:

”Å tilrettelegge for barns opplevelser – bruke flere sanser. Se barnas musikalske utvikling i sammenheng med andre områder. Kunne tilpasse og utfordre og gi variert tilbud/innhold”

”Planlegge musikkaktiviteter for barn, ta hensyn til barnets kunnskap, alder og erfaringer”

”Legge til rette for at barna skal bli kjent med ulike typer musikk, rim, regler og sang”

Noen færre (9) svar handlet om mer den mer spontane musikkaktivitet i barnehagen, der barnas uttrykk var utgangspunktet for førskolelærerrollen:

”Ja, jeg ser at musikken stimulerer barna og skaper rom for nye måter å uttrykke seg på, samt fremme interessen for musikk. Jeg ser at man kan bruke musikken mer i barnehagen enn jeg har gjort før, på andre måter enn vanlig sang i samlingsstunden”.

”I barnas hverdag har jeg sett hvor mye som blir gjort om til lek og der er inntrykket at sang og dans er veldig essensielt”.

Når jeg sammenligner denne første loggen med den andre loggen som ble skrevet etter praksisperioden, ser det for meg ut som at studentene har fått et mer åpent blikk for den spontane musikkaktiviteten. Her spurte jeg om de så annerledes på musikkarbeidet i barnehagen etter praksis. I svarene handler det nå mer om musikken som kommunikasjon og en måte for barn å uttrykke seg på. Studentene skriver blant annet at kunnskap om barns spontansang gjør at de nå oppdager disse musiske uttrykkene hos barna.

”Ser på musikk som en viktig faktor for at barn skal få uttrykket seg på ”en annen måte”. Det skaper glede og trivsel i hverdagen”.

”Vi har lært om spontansang og andre måter barna viser de er musikalske på. Det har jeg blitt mer bevisst på ute i praksis, og at den voksne kan gi innspill og inspirasjon, anerkjenne den type ferdighet har hjulpet meg til å få både bedre kontakt og samspill med barna”.

Dette forteller meg først og fremst at praksis synes å ha betydning for studentenes evne til å se musikken som integrert i en mer helhetlig sammenheng i barnehagen. Utsagnene kan tyde på at studentene her tar del i en type *tilskuerkunnskap*, som ”viten om praksis” (Rasmussen, 2010). Studentene svar innledes med ”Jeg har sett”, ”Jeg har observert at”, ”Jeg legger i større grad merke til”, ”Jeg har fått en videre forståelse av...” og ”Det jeg har blitt mer bevisst på...” (vedlegg 6). Siden ingen av beskrivelsene handler om at de selv har en aktiv del av det musiske samspillet med barna, gir dette meg grunn til å anta at studentene her inntok en type observasjonsrolle. Det er nok ingen selvfølge at praksisperiodene automatisk gir studentene mulighet til å tilegne seg Rasmussen (2010) kaller *deltakerkunnskap*. - Den kunnskapen som forfatteren betegner som ”øvelse i at handle og tolke den konkrete og partikulære situation med hensyn til, hvilke generelle prinsipper, der skal settes i spill” (ibid., s. 13) (jf. kap. 2). Valberg (2011) retter i sin undersøkelse et kritisk blikk mot evaluering av musikkundervisningen, og hevder at undervisning på høyskole og universitet ofte vurderes av foreleseren selv. Dette er i min studie ikke tilfelle. Valberg antyder videre at vurderingen i for stor grad knyttes til studiesituasjonen – mens livslang læring og kontakten til yrkeslivet er evalueringspremisser studentene ikke kjenner når de svarer på evalueringene. Dette kan kritisere ”gyldigheten” av loggenes betydning i min studie, men like fullt peke mot konkrete sekvenser i egen undervisning og hvordan studentene opplevde relevansen av disse sett i lys av sine nyervervede praksiserfaringer.

Ifølge enkelte utsagn fra studentene, kan det også tyde på at musikken forekom i mer formelle og voksenstyrte situasjoner i barnehagepraksisen de nettopp hadde vært ute i:

”Jeg savnet medvirkning og syns valg av sanger var for styrt av de voksne”.

”Det var mindre musikk i barnehagen enn jeg hadde håpet på, så i grunn ser jeg at det er noe jeg kan jobbe med”.

”De brukte mye ”voksenmusikk” på cd, hip hop for eksempel. Barna likte det”.

”De pleide å høre på musikk år de var spising og en gang spilte læreren klassisk musikk mens barna malte. Læreren sa at den hjalp barna å være rolig”.

”Jeg savnet musikk, så det fikk meg til å tenke på at jeg vil ha med det i didaktisk opplegg etter jul”.

”La i større grad merke til musikkbruk i barnehagen. Hovedsakelig at den var fraværende. Så noen steder hvor det kunnet passet inn”.

Studentene har også svart på spørsmål om hva i undervisningen som de mener har forberedt dem på det mer spontane musikkarbeidet. Det å kunne praktisere musikken og det å ha et repertoar, trekkes frem som noe de ser på som vesentlig. Lydopptak av barns sang og dvd-eksempler utpeker seg som stoffet som best har forberedt dem på denne siden ved musikkarbeidet (vedlegg 6), noe som også kan forstås som en type tilskuerkunnskap.

Mine egne logger forteller meg derimot at jeg har vært redd for dette med å vise dvd-eksempler fra egen praksis. For det første har jeg tenkt at denne formen for undervisning setter studenten mer passivt som ”mottaker”, og for det andre er jeg redd for at eksempler skal bli stereotype bilder på hvordan ”tingene skal gjøres”. Det siste jeg vil, er å begrense studentenes egne idéer og ”forme” deres tanker i fastlåste bilder om hvordan musikkarbeid i barnehagen ”bør” foregå. Jeg bestemte meg derfor for å spørre forskningsdeltakerne om hvordan de underviste med tanke på å få frem betydningen av det mer spontane musikkarbeidet for studentene.

De aspekter som jeg hadde blitt i tvil på underveis i prosessen med å granske egen undervisningspraksis, dannet grunnlaget for ulike spørsmål jeg stilte studentene i mine klasser. Refleksjonsnotater ble innhentet hos studenter i klasse A på tre forskjellige tidspunkt i studieløpet; tidlig i semesteret, rett før praksis og mot slutten av semesteret. Tidspunktene er valgt for å se om deres tanker om musikkundervisningen endret seg etter praksisperioden.

Jeg hentet også inn skriftlig og muntlig respons hos studenter i klasse B i etterkant av en undervisningstime med mer improvisatoriske innfallsvinkler enn jeg vanligvis bruker. Dette innsamlede materialet ga meg noe av grunnlaget for utarbeidelse av intervjuguiden.

Studentenes tilbakemeldinger gjorde meg for eksempel oppmerksom på forhold rundt bruk av instrumenter i undervisningen. Spørsmål vedrørende dette ble tatt inn i intervjuguiden.

Gjennom studentenes refleksjoner innhentet jeg videre studentperspektivet i forhold til deres tanker om musikkundervisningen, og hva de selv opplevde at de trengte av kompetanse i musikkfaget i sitt arbeid i barnehagen ut ifra sin praksiserfaring. Det utkrystalliserte seg omsider noen områder som jeg sorterte spørsmålene under.

Ovennevnte arbeid ga intervjuguiden den strukturen jeg savnet etter erfaringene fra en pilotundersøkelse jeg gjorde som en del av studiene våren 2011. Her var jeg bevisst på å gjøre en slags "førstereis" i forhold til alle intervjuets faser ved å gjennomføre et dybdeintervju med en førskolelærer om musikk og improvisasjon i barnehagen. Kvale & Brinkmann (2009) beskriver intervjuundersøkelsen i syv stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (ibid., s. 118), og pilotundersøkelsen ga meg verdifulle erfaringer i forhold til dette arbeidet. At et 55 minutters intervju kunne bli 15 transkriberte sider, lærte meg eksempelvis noe om mengde håndterbart datamateriale og førte til at jeg gjorde meg noen tanker i forhold til utvalg. I min videre redegjørelse for intervjuprosessen, vil jeg vise til hvordan erfaringene med piloten har påvirket valgene jeg har tatt underveis.

3.3 Metoder til datagenerering og analyse

Som nevnt ovenfor, ble intervju tidlig i prosessen vurdert som best egnede metode for datainnsamling. Det jeg har ønsket å oppnå gjennom intervjuene, er å undersøke hvordan erfarne musikk lærere oppfatter sitt fags plass og muligheter i førskolelærerutdanningen med bakgrunn i tema fra min problemstilling. Hvordan forstår og tenker musikk lærerne rundt begrepet improvisasjon? Hvilke erfaringer har de med improvisasjon fra egen undervisning, og hva betyr disse erfaringene for deres undervisningspraksis? Det var mange spørsmål jeg ønsket svar på, og jeg så på denne undersøkelsen som en mulighet til å fange opp interessante undervisningshistorier fra musikk lærerne. "Gjennom deltakelse og i samtaler med mennesker, tolkes det som skjer for å få innblikk i meningen bak handling" (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2010, s. 362). Jeg ønsket i tråd med dette å lytte til historier jeg kunne lære noe av og forstå i nye sammenhenger.

I dialog med forskningsdeltakerne har jeg søkt å oppnå innsikt i meningen bak deres undervisningshandlinger - bedre å kunne forstå tenkningen i mitt nye arbeidsfelt, og avdekke mine forforståelser.

3.3.1 Utvalg

Et hensiktsmessig utvalg av informanter er et generelt kriterium i kvalitativ forskning (Postholm, 2005, s. 39). Fordi fokus i oppgaven er utvikling av undervisning ved førskolelærerutdanningen, ønsket jeg å intervju personer med undervisningserfaring fra nettopp denne utdanningen. Jeg har også foretatt en strategisk utvelgelse for å få mest mulig kunnskap og fylldige beskrivelser ved å intervju personer med en annen faglig bakgrunn enn meg selv. Informantene er alle universitetsutdannet i musikkvitenskap og innehar erfaringer med både musikkundervisning og improvisasjon. Med dette kan min utvalgsstrategi betegnes som *formålsbestemt* (Johannessen et al., 2010, s. 201). Utvalget kan også sies å være homogent, da deltakerne har liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn, slik at det blir mulig å avdekke mulige felles og ulike erfaringer innenfor gruppen (ibid., s.108). Da jeg selv har relativt lite erfaring med undervisning, ble nettopp betydelig erfaring også et viktig kriterium for utvalget. Til sammen har forskningsdeltakerne i min studie 75 års undervisningserfaring. Denne utvelgelsesstrategien kan også betegnes som *kriteriebasert utvelgelse* (ibid., s.109). Endelig ble det et poeng for meg å intervju lærere ved ulike utdanningsinstitusjoner som en demografisk variabel (ibid., s. 108) for å bidra ytterligere til anonymisering av forskningsdeltakerne.

I følge May Britt Postholm (2005, s. 43), er det ulike meninger rundt hvor mange deltakere som bør intervjues i en studie, og det anslås alt fra 3 til 25 deltakere. Andre mener at det i mindre prosjekter er vanlig med et utvalg på 10-15 informanter (Johannessen et al., 2010, s. 104), mens Thagaard (2009) skriver at en bør intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det man trenger å vite (ibid., s. 129). Jeg besluttet å avgrense datainnsamlingen til å omfatte tre dybdeintervju som mitt hovedsakelige datamateriale for å få en håndterbar mengde transkribert materiale, en avgrensning som arbeidet med pilotundersøkelsen førte til. Jeg mener jeg fikk et stort og rikt materiale til å utforske problemstillingen med.

I studien betegner jeg informantene ved fiktive navn, i tillegg til ”forskningsdeltakere” og ”førskolelærerutdannere”.

Når jeg velger å bruke begrepet forskningsdeltaker, henger dette sammen med og underbygger et syn på kunnskap som noe som skapes i samspillsprosesser (Furu et al., 2011). Begrepet har jeg hentet fra Postholm (2005), som hevder at *forskningsdeltaker* både viser til intervjupersonen som respondent og informant og dermed er et dekkende begrep for en deltaker i kvalitativ forskning.

3.3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju er ifølge Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2009, s. 23) et vekselspill mellom de som vet og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap, og kunnskapen som blir konstruert. Med en slik beskrivelse av et forskningsintervju forstår jeg at den åpne dialogen omkring temaene jeg initierer, vil være det bærende for å få tak i forskningsdeltakernes perspektiver på disse. Det er som tidligere nevnt ingen sannhet jeg vil kunne avdekke, men snarere en forståelse som skapes sammen med forskningsdeltakerne der temaene diskuteres og problematiseres i åpne rom for refleksjon. Gadamer (1990) foreslår nettopp *deltakelse* som et ideal i sin hermeneutikk (Fink-Jensen, 2006). Det er her snakk om deltakelse gjennom dialogen og samtalen som sentral for å nå kunnskap. Når vi tenker, leser og forsøker å forstå tilværelsen vi lever i, gjør vi det dialogisk (Gustavsson, 2004, s. 498).

Tanken om dialog går ut ifra at alle mennesker tolker den verden de er født inn i og lever i. Å tolke innebærer å forsøke å forstå verden ut ifra egne forutsetninger. Disse forutsetningene kan være alt ifra kultur, samfunnet man vokser opp i, til den oppfatningen man har om seg selv, identitet osv (Gustavsson, 2004, Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg kan med dette ikke stille de riktige vitenskapelige spørsmål men spørsmål ut ifra min egen forståelseshorisont eller -ramme.

I dialogen kan jeg verken planlegge resultatet eller kontrollere deltakerne men være åpen for det som måtte dukke opp. Jeg forsøkte å tilstrebe en åpenhet der målet var å søke å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Dette krevde både tilstedeværelse og konsentrert lytting. Jeg hadde også en tanke om at stedet for gjennomføring av intervjuet fikk betydning i denne sammenhengen og at forskningsdeltakeren skulle være mest mulig på "hjemmebane" under samtalen, i tillegg til å velge et sted der vi kunne sitte uforstyrret. To av intervjuene ble derfor gjennomført på de respektive forskningsdeltakeres arbeidsplasser (egne kontorer), og ett foregikk hjemme hos den tredje forskningsdeltakeren.

Da det nevnte pilotintervjuet ble gjennomført ute, erfarte jeg at lydopptakene ble forstyrret av vind og andre lyder ute, slik at jeg denne gangen visste at jeg ville gjøre intervjuene innendørs. Jeg valgte også denne gang å benytte diktafon under intervjuene, slik at jeg som intervjuer kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk og være til stede i samtalen med full oppmerksomhet (Kvale & Brinkmann, 2010).

Selve det å produsere data i et kvalitativt intervju går utover ”en mekanisk overholdelse av regler og er avhengig av intervjuerens ferdigheter og situerte personlige vurderinger med hensyn til hvordan spørsmålene stilles” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Her vil jeg trekke fram en av de positive erfaringene jeg gjorde meg med nevnte pilot, nemlig min evne til å løfte frem forskningsdeltakerens perspektiv og få henne i tale. Jeg opplevde her å ha god nytte av mine kunnskaper om og ferdigheter i veiledning. Det å stille åpne spørsmål og ulike typer oppfølgingsspørsmål er kjente arbeidsmåter i min daglige yrkesutøvelse. Disse erfaringene gjorde at jeg følte meg trygg på dette når jeg nå skulle foreta intervjuer i forhold til masterprosjektet.

Mindre positive var erfaringene med å ikke ha en klar hensikt og tydelig problemstilling eller et solid, teoretisk fundament før pilotintervjuet. Dette problematiserte analysearbeidet, og jeg besluttet å vektlegge et grundigere forarbeid framfor selve intervjuprosessen i masterprosjektet. Særlig har dette ført til en gjennomtenkt prosess i forhold til utarbeidelse av intervjuguiden.

Samtalene hadde sitt utgangspunkt i intervjuguiden jeg hadde sendt på forhånd (vedlegg 4). Arbeidet med å gi form til intervjuguiden har i hovedsak handlet om en grundighet når det gjelder å finne de riktige spørsmålene som vil gi meg svar på min problemstilling, og i dette arbeidet ble som sagt informasjonen fra studentene betydningsfulle. Det at jeg følte meg godt forberedt ga meg først og fremst en trygghetsfølelse. Samtidig var intervjuguiden i sin opprinnelige form både for styrende og detaljert til at en samtale vekselvis kunne bevege seg mellom meg og forskningsdeltakerne. En veksling mellom å ta initiativ og lytte til den andre var idealet. Dette lyktes jeg med i ulik grad, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.

Jeg valgte å sende intervjuguiden på forhånd til forskningsdeltakerne, slik at de hadde mulighet til å forberede seg og tenke igjennom egen praksis og eget ståsted. Jeg fikk tilbakemeldinger på at dette ble oppfattet som redelig, og at det aktiverte kunnskap hos forskningsdeltakerne å få spørsmålene tilsendt på forhånd.

På den annen side kan tilsendt intervjuguide ha ført til at de ble mer opptatt av å svare det de hadde forberedt seg på enn å følge bevegelsen i dialogen underveis. Mitt hovedinntrykk er likevel at det ble rom for ”både og” underveis i samtalen.

Arbeidet med intervjuguiden hjalp meg til å tenke godt igjennom hva jeg måtte spørre om for å belyse mitt prosjekt. Jeg brukte som sagt tid på denne prosessen, og hadde til slutt sentrert spørsmålene mine rundt 4 hovedemner.

Etter å ha gjennomført to intervjuer, hadde jeg nå erfaring som gjorde at jeg presiserte disse emnene for siste intervjudeltaker. Dette gjorde det blant annet mulig å avslutte spørsmålene som hørte til hvert emne.

Før en slik avrunding av et emne, oppsummerte jeg noe av det informanten hadde fortalt og åpnet for muligheten til å tilføye ytterligere informasjon før jeg innledet neste punkt. Med dette ville jeg gi intervjupersonen en ekstra mulighet til å ta opp temaer han eller hun har tenkt på eller eventuelt bekymret seg for under samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuet stoppet jeg diktafonen etter hver sekvens for å foreta denne oppsummeringen, slik at jeg også kunne sjekke hvordan jeg lå an i forhold til intervjuguiden. Dette ga oss begge en pause uten at vi slapp temaet av den grunn. Jeg undrer meg om det oppsto et slags ”friminutt” i disse pausene, eller ”prestasjonsfrie rom” (Skoge, 2003, s. 57, jf. kap. 1), der dialogen forløp enda mer fritt og der vi forholdt oss i kontakt med oss selv og hverandre mer enn med intervjuguiden. Her opplevde jeg også en tilstedeværelse og et engasjement hos intervjudeltakerne, og i disse pausene grep jeg flere ganger til utsagn og små fortellinger som kom til ”overflaten” som jeg så ba om utdypelser av.

Intervjuspørsmålene var svært mange. Jeg var opptatt av å «huske på å spørre om alt», noe som kunne vært avverget dersom jeg hadde et tydeligere teoretisk ståsted på forhånd, slik jeg nå ser det. På tross av mine erfaringer med nevnte pilot, klarte jeg likevel ikke å være tilstrekkelig forberedt i forhold til å forankre undersøkelsen tilstrekkelig i teori. I det hele tatt oppdaget jeg, særlig da det kom til analyse og drøfting, at jeg hadde satt meg inn i et for sprikende og mangesidig teoretisk felt før jeg utførte intervjuene. Jeg fikk derfor ikke gått nok i dybden av sentrale aspekt, som jo forutsetter at man er godt kjent med stoffet. Dersom jeg skulle startet på nytt med denne studien, ville jeg forsøke å tilstrebe et fundamentert teoretisk ståsted, noe jeg tror ville hjelpet meg bedre.

Det viste seg imidlertid at det åpne introduksjonsspørsmålet, der jeg ba forskningsdeltakeren fortelle fra en undervisningssituasjon de selv oppfattet som vellykket, ga meg mye interessant materiale. Her var forskningsdeltaker i sentrum og jeg som intervjuer mer passiv og lyttende. Engasjementet kom til syne i fortellingene, gestikulering og billedlige metaforer florerte. ”Kunnskap er narrativ”, hevder Kvale & Brinkmann (2009, s. 74), som et av flere trekk ved intervjubasert kunnskap. Her trekkes intervjuet fram som et viktig sted å innhente fortellinger som informerer oss om den menneskelige betydningsverden. Det var ladede og personlige fortellinger jeg fikk tilgang til. Jeg vil komme tilbake til disse i kapittel 4.

3.3.3 Analyse og tolkning

Selve lydopptaket er en første abstraksjon av intervjusamtalen der kroppsspråk, kroppsholdning og gester ikke kan oppfattes. Dernest innebærer transkripsjonen enda en abstraksjon, idet man mister forskningsdeltakernes stemmeleie, intonasjon og åndedrett (Kvale & Brinkman, 2010, s. 187). Dette viser at det i oversettelsen av talespråk til skriftspråk, transkriberingen, foregår en rekke vurderinger og tolkninger. Da jeg skulle i gang med dette oversettelsesarbeidet fant jeg det derfor riktig å forsøke å skrive ned utsagnene på en så grundig måte som mulig, med oppklarende kommentarer i margin - om følelsesutbrudd og kroppsspråk. Jeg valgte også å skrive ned på intervjudeltakerens dialekt, da jeg mener dette får budskapet i teksten tydeligere fram. Intervjudeltakeren har fortalt i en bestemt hensikt, på en bestemt måte og med sitt språkuttrykk. Jeg har tro på at en så autentisk gjengivelse som mulig, øker min forståelse for det som sies og for den som sier det. Dette gjorde meg også bedre i stand til å gå i dialog med den transkriberte teksten, og selve samtalen ble lett å huske. I rapporteringen i kapittel 4, er imidlertid utsagnene fra intervjuene jeg presenterer beskyttet gjennom fiktive navn. Det språklige er ”utjevnet” til bokmål, slik at personlige uttrykk og dialektvariasjoner ikke kan føre utsagnene tilbake til forskningsdeltakerne.

Ved første og andre gjennomlesing av transkripsjonene forsøkte jeg samtidig å meningsfortette teksten gjennom å lete etter naturlige meningsenheter, for siden å uttrykke temaet som dominerte i en gjengivelse med færre ord (Kvale & Brinkman, 2010, s. 212). Mine forforståelser påvirker meg også her, i møte med teksten, og det er dermed uunngåelig å analysere intervjuteksten uten samtidig å tolke den.

I og med at jeg ikke kan komme utenom mine forforståelser (Gadamer 1990) men tolker ut ifra det jeg selv kjenner til, vil jeg alltid ha en subjektiv vekt i dette arbeidet.

Det møysommelige analysearbeidet med å kode datamaterialet inn i kategorier, er en ytterligere erfaring fra mitt pilotprosjekt som har vært av betydning for denne studien. Jeg erfarte i piloten hvor vanskelig det var å lage beskrivende og dekkende kategorier, der jeg først og fremst forsøkte å forstå forskningsdeltakerens mening bak utsagnene. Min forforståelse, min erfaring og mine antakelser gjorde at jeg etter hvert fant kategorier som viste at jeg hadde tolket og kodet datamaterialet inn i *mine* forståelser. Ifølge Kvale & Brinkman (2010), innebærer koding at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse (ibid., s. 209). Ulike tema i intervjusamtalene ble synlig i tekstene under dette arbeidet.

Nøkkelordene kan sies å både bære begrepsstyrte og datastyrte (ibid.). Et eksempel på det første er eksempelvis ”improvisasjon” som et begrep som har rot i teori og problemstilling. ”Inntoning” er et eksempel på et datastyrt kodeord som springer ut av forskningsdeltakernes utsagn i materialet. Etter hvert ble didaktiske kategorier som ”målgruppekunnskap”, ”forutsetninger for improvisasjon” og ”arbeidsmåter” overskrifter som jeg sorterte materialet inn under.

En hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolkninger på flere plan (Thagaard, 2009), og mine tolkninger er i aller første rekke knyttet til kommunikasjonen jeg hadde med forskningsdeltakerne. På dette nivået, som kan kalles *fortolkninger av første grad* (ibid., s. 40), foretar forskningsdeltakeren tolkninger av egen situasjon på linje med meg som forsker. Et eksempel fra intervjusituasjonen er tatt med for å belyse dette:

- N: Du sa at du kasta innpå, du tok altså også initiativ i denne magiske stunden?
S: Ja, jeg tok noen initiativ inni den magiske stunden. Jeg stoppet vel opp, og så tok de litt over, og så sørget jeg vel (oppdager) for at det ble mer «ved på bålet» etter hvert. Og så skjønnte jeg at nå «flammer det godt opp her», nå kan vi la bålet få brenne litt av seg sjøl, og at studentene selv kasta mere ved på bålet.
N: De gjorde det når *du* gjorde det, eller? Tror du det var sånn det var? At de skjønnte at de også kunne ”kaste ved”?
S: Ja! Ja! (ivrig, «oppdager»?) Det tror jeg, det tror jeg ja..
N: At du signaliserte noe...
S: Ja! Nonverbalt at jeg... Ja, for at her var det ikke noen instruksjon, de skulle ikke ødelegge musikken, dette her var en improvisasjonsstund, dette var samspillsstund som fikk lov til å virke på musikkens egne premisser. Man hadde sagt det man skulle si i starten, og så begynte vi, og så – med geberder, med mimikk, med et eller annet sånt, så Så bar vi mere ved til dette musikkbålet”.

Gjennom min deltakelse i samtalen, foretar jeg her en fortolkning *i* situasjonen. Det kan også tyde på at forskningsdeltakeren får en forsterket oppfatning av sin lærerrolle i samtalen oss imellom. Fortolkninger av annen grad handler om å ”fortolke informantens fortolkning av sin situasjon” (Thagaard, 2009, s. 40). Fra intervjusituasjonen mener jeg mine egne teoretiseringer gjenspeiles i mine oppfølgingsspørsmål, noe som karakteriserer fortolkning av annen grad.

N: Du gjør sånn (viser hender foran brystet) når du sier ”de opplever”...? Handler det om at de blir berørt?

K: Ja

N: Så sier du det med å stole på... Gjorde det noe med deg i etterkant, dette med målgruppebevissthet?

K: Ja, i etterkant. Jeg hadde jo ikke forberedt meg så veldig...

I et hermeneutisk perspektiv kan denne tolkningen kalles dobbelt hermeneutikk (Thagaard, 2009), fordi jeg som forsker foretar en tolkning av den symbolske betydningen av en handling (informant holder hendene foran brystet). Med andre ord, tolker jeg en virkelighet som allerede er fortolket av forskningsdeltaker.

Underveis i intervjusamtalene, gjorde jeg flere ganger nye oppdagelser som førte til at jeg dreide samtalen videre med utgangspunkt i noe jeg selv ble opptatt av. De tre intervjuene forandret også karakter da det første påvirket det andre og det andre det tredje. Enkelte utsagn antyder også at også forskningsdeltakerne oppdaget noe nytt under intervjuet. Følgende utsagn mener jeg beskriver dette:

K: ”Tenk at *jeg* får dette til å skje i klasserommet! Og det tenker jeg kanskje det har jeg ikke tenkt før, men jeg tenker det nå – at sånn er det med leken og – og den anerkjennelsen det er når man er den ungen som *får dette til å skje!*”

Jeg gjør også innslag av narrativ analyse av intervjuenes tre fortellinger. Ifølge Thagaard (2009), fokuserer fortellingsanalyser på sammenhenger mellom struktur, innhold og plott (ibid., s 125). Fortellingens struktur gir mening til de begivenhetene informanten beskriver, og et *plott* kan sies å være det meningsskapende aspektet ved fortellingen (ibid., s. 124). Nedenfor har jeg tatt med et eksempel på hvordan en analyse av strukturen i forskningsdeltaker Solveigs fortelling gir grunnlag for fortolkninger av plottet. Her støtter jeg meg til Amanda Coffey & Paul Atkinsons (1996) som beskriver hvordan tidsdimensjonen bidrar til å skape mening i fortellingen, og der orientering og rekkefølgen av begivenheter strukturerer fortellingen ut fra en indre logikk som indikerer utviklingen av plottet (Thagaard, 2009, s. 125).

Jeg var læreren og hadde initiert noe, jeg hadde tydeligvis trykket på en knapp i undervisningssituasjonen som gjorde at studentene kom inn i en «flow».	Oppfattelse av egen rolle
Vi hadde en samspillsaktivitet hvor vi improviserte med rytmer.	Orientering
Da vi satt i ring med forskjellige instrumenter, var det noen drevne og rytmisk skolerte der som tok et stort ansvar.	Viktige hendelser
Jeg visste ikke noe om studentene på forhånd. De laget seg en bass og en «bunn», et slags ostinat, og de holdt dette gående og hadde dialog med en annen student, som gjorde at de to hadde da en musikalsk, rytmisk dialog, som de andre kunne gå ut og inn av. Sånn at det var to eller tre studenter som, driftige og dyktige studenter viste det seg, som – en av de kom på fordypning i musikk etterpå – ja, som da ble en bonn i den her rytmeaktiviteten og spilleaktiviteten, og som ved sitt blotte nærvær og sin blotte gjøren og laden – klarte å inspirere de andre studentene, sånn at de skjønnte at dette var et samspill... eh.. og at de kunne hive seg på og av	Orientering
... og de fikk støtte i den rytmiske, veldig sterke, bonnen som lå under her.	Viktige hendelser
Og, de ville ikke gi seg. Det varte og varte og varte og varte og...	Orientering
og enda jeg hadde mange punkter igjen som jeg tenkte vi skulle gjøre, men jeg tenkte at «Dette er så verdifullt, denne samspillssituasjonen som har oppstått her nå, den må bare få lov til å gå så lenge som den går, det er studentene selv som må finne ut når den skal slutte.	Vurdering
Sånn at da senka jeg skuldrene og så ble jeg bare en medaktør og tror å huske at jeg rett og slett sto og dansa! («overrasket» i stemmen). Jeg bare, altså jeg ble så inspirert av det som skjedde at... at At det ble sånn kroppslig uttrykk! Og de andre stod også naturligvis og vugget og beveget seg og spilte og..altså, ja... hva vi gjorde, det var helt magisk det som oppstod, og – det var studentene som drev det.	Viktige hendelser
Jeg hadde på en måte satt det i gang, jeg hadde ideen, men jeg ante jo ikke at det skulle bli så vellykka som det da faktisk ble.	Oppfattelse av egen rolle
For at jeg så igjen på ansiktene – at de glødet og ivret – de sto ikke stille, de beveget seg, de gikk ikke sånn fysisk fram og tilbake men.... (03:40) på stedet, og instrumentene de spilte på laget de, de matcha inn og de var en del av et – et kollektivt, magisk øyeblikk som ikke bare ble avbrutt av liksom «Åja, nå har vi fått til det, nå skal vi prøve på noe annet»... men at de fikk lov til å være i det lenge nok til at de fikk kjenne på hvordan det var.... Ja, da er vi nesten litt inne på det her med å improvisere igjen, altså de fikk lov til å være i sin egen samspillsboble, og det var ikke noen fasit på hva som skjer, hvordan det skulle skje, hvor lenge det skulle skje.... Ja, sånn at det var veldig bra for studentene. De lærte veldig mye, de fikk en opplevelse, de skjønnte plutselig noe av musikkens magi.	Vurdering
Og jeg tror det var fordi at jeg hadde denne ideen om hva vi skulle gjøre, og hadde håpet at vi skulle få til noe, og så kjente jeg ikke studentene godt nok. Så jeg visste ikke at akkurat de tre der var veldig drevne på dette her og hadde en basis med seg, sånn at de var kjempeflotte støttespillere å ha. Og at det ble musisk dialog, og at det var studentene selv som faktisk gjorde det og oppdaget det og at jeg bare kunne være en slags katalysator, eller en som bare hadde igangsatt denne aktiviteten.	Oppfatning av egen rolle
Så det var egentlig musikken sjøl («overrasket» i stemmen) som kom og «tok oss», ganske enkelt.	Viktige hendelser/Avslutning

Her bidrar forholdet mellom orienteringene, beskrivelsene av viktige hendelser, vurdering og oppfatning av egen rolle til å utvikle en tolkning av helhetsforståelsen forskningsdeltakeren utvikler gjennom fortellingen. Slik jeg har tolket plottet her, handler det om hvordan forskningsdeltakerens vurdering av de viktige hendelsene (studentenes musikalske handlinger) og egen rolle har sammenheng med hvordan musikken ”spilte” deltakerne og en demokratisk, improvisatorisk undervisningssekvens oppstod.

3.4 Erfaringer fra intervjusituasjonen

Det viste seg at opptakene innimellom var dårlige, og jeg angret fort på å ha kjøpt diktafon av billigste type. Jeg gjorde dog transkripsjonene direkte etter intervjuene, slik at jeg oppdaget dette tidlig. Endringer når det gjaldt avstand til mikrofonen ble nødvendig, skjerming av støy fra åpne vinduer og flytting av sted for intervju fra møterom til kontor var noen av justeringene jeg foretok underveis. Transkripsjonen utførte jeg ved hjelp av tekstbehandlingsprogram.

Under det første intervjuet, svarte en av forskningsdeltakeren mer generelt om hva som karakteriserte vellykket musikkundervisning, og ikke om én bestemt undervisningssekvens, slik de andre lærerne gjorde. Jeg ser i ettertid at dette intervjuet var det mest samtalepregede og at jeg stilte flere litt springende åpningsspørsmål enn ved de andre intervjuene.

På dette tidspunktet i datainnsamlingen, var jeg også mest usikker på både problemstilling og intervjusituasjonen.

Dette kan ha påvirket samtalen i den retning at jeg fikk mer generelle betraktninger om hva informanten anså som god undervisning. I dette intervjuet stilte jeg også flere spørsmål om musikkundervisning generelt, og jeg tok tak i forskningsdeltakerens utsagn og kom inn på intervjuguiden underveis. I etterkant ser jeg at jeg kunne vært ennå mer spesifikk på spørsmålene om hva som fremmet improvisasjon i klasserommet og ikke hva som fremmet det forskningsdeltakeren ville beskrive som ”vellykket musikkundervisning” generelt.

Noe utkrystalliserte seg som betydningsfullt for problemstillingen, og andre ting ble tonet ned, noe som igjen førte til at intervju nr 2 og 3 ble forskjellig fra det første. Jeg var opptatt av at forskningsdeltakerne skulle få fortelle om sine meninger, erfaringer og hvordan de så sammenhenger – og jeg var i ulik grad aktiv som spørsmålsstiller.

Alle deltakerne hadde forberedt seg skriftlig til intervjuet og var i ulik grad bundet til sitt manuskript. Dog ga de uttrykk for at forberedelsene hadde satt i gang tankeprosesser hos dem og at dette var bevisstgjørende og kunnskapsaktiverende.

Forskningsdeltakerne ga også uttrykk for trivsel i intervjusituasjonen. Jeg tolker det dit hen at de opplevde det som inspirerende å få gi uttrykk for sitt engasjement. Kan hende ga det også mestringfølelse å kunne fortelle fra mange års erfaring med musikkundervisning. På den måten har intervjuene hatt en hensikt utover det å gi meg nye perspektiver og informasjon.

Kategorisering/sortering ut ifra hva materialet fortalte «i seg selv» opplevde jeg vanskelig. Intervjuguidens struktur gjorde dog denne delen av analysearbeidet noe lettere enn det jeg erfarte i pilotundersøkelsen. Likevel var det slik at mange utsagn passet flere steder, og jeg opplevde at materialet mitt spente bredt over svært mange tema. Det ble stadig behov for flere kategorier. Jeg måtte på dette stadiet tilbake til arbeidet med problemstillingen for å gjøre den mer tydelig. Dette arbeidet har vært en kontinuerlig prosess under hele masteroppgaven, og nå var det en stund siden jeg hadde jobbet med denne. Et tydeligere fokus hjalp meg til å lage mer hensiktsmessige inndelinger og til å identifisere utsagn som var relevante med henblikk på problemstillingen.

3.5 Om forholdet mellom teori og empiri

Jeg har i studien ingen helhetlig teoretisk ramme, men har valgt å ha en eklektisk inngang der jeg har tatt inn teori underveis i hele prosessen i forhold til det jeg har blitt opptatt av og ønsket å forstå. I tråd med en hermeneutisk tilnærming, har jeg hele tiden forsøkt å være åpen for hva forskningsdeltakerne har kunnet bidra med. Teorien er derfor ikke benyttet til å lage ferdige kategorier til bruk i analysen. Man kan si at det mer har vært en kontinuerlig dialog mellom teoriforståelsen og det informantene har bidratt med, fortløpende i prosjektet. I resultat- og drøftingsdelen har jeg anvendt teorien i analyse og tolkning. Etter samtalene med forskningsdeltakerne, har jeg også fått mulighet til å se enkelte teoretiske perspektiver i et nytt lys.

3.6 Validitet og forskningsetikk

Validitet i kvalitativ forskning har blant annet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 251.) I denne oppgaven mener jeg at jeg har fått tak i data som er dekkende for det jeg ønsker å undersøke. Jeg har jobbet systematisk, utarbeidet og fulgt en intervjuguide, fulgt forskningsetiske retningslinjer, gjort rede for min egen forforståelse og satt empiri i sammenheng med allerede eksisterende teori.

NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, vurderte mitt prosjekt til å være unnlatt meldepliktig (vedlegg 1). Det var også min egen vurdering at prosjektet ikke er melde- eller konsesjonspliktig da enkeltpersoner ikke kan identifiseres av dem som har tilgang til opplysningene (Johannessen et al., 2010, s. 95). Opplysningene inneholder videre ingen personopplysninger, og undersøkelsen er i utgangspunktet anonym. I samtykkeerklæringen er det likevel tatt et forbehold om at det er en viss mulighet for at enkeltpersoner kan identifiseres. Jeg støttet meg til metodelitteratur som sier at dette gjelder da opplysningene for det første ikke er sensitive og da de i tillegg er manuelt behandlet (ibid., s. 96). Jeg har videre tilstrebet å anonymisere forskningsdeltakerne gjennom å ikke gjengi navn, alder og bosted.

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi er ivaretatt gjennom frivillig deltakelse og informert samtykke (vedlegg 2 og 3). Jeg har vært opptatt av å gi forskningsdeltakerne all informasjon som er nødvendig at de skulle kunne danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av hensikten med forskningen og av følgene av å delta i prosjektet.

Et eksempel på dette, er at intervjuguiden (vedlegg 4) ble sendt forskningsdeltakerne på forhånd, slik at de hadde mulighet til å reflektere over sin egen praksis og av deltakelsen i studien ut ifra spørsmålene jeg ønsket å stille. Dette mener jeg ivaretar en redelighet og respekt for forskningsdeltakeren og viser at jeg har tenkt igjennom hvordan mitt tema kan belyses uten at det får etisk uforvarlige konsekvenser for forskningsdeltakerne (ibid., s. 91). Johannessen et al. (2010) sammenfatter ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora” i tre typer hensyn som en forsker må tenke igjennom: ”informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade”. Gjennom kontakten med NSD, og informasjonen som er gitt forskningsdeltakerne i forkant, mener jeg at min undersøkelse er i tråd med Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESHs hjemmesider, 19.04.12.).

Jeg er samtidig klar over de asymmetriske maktforholdene i kvalitative forskningsintervjuer. Kvale & Brinkmann (2010, s. 52) løfter frem intervjuerens makt til å sette i gang og definere intervjusituasjonen, der beslutning om tema og spørsmål er noe av det intervjueren rår over. Videre tar intervjueren beslutninger om hvilke spørsmål som skal følges opp, når samtalen avsluttes, med mer. I og med en slik asymmetri ser jeg at det er muligheter for å fremstille forskningsdeltakerne uheldig. Underveis i intervjusituasjonen forsøkte jeg å imøtekomme denne problematikken ved å følge intervjuguiden, og i fremstillingen av datamaterialet har jeg vært opptatt av å anonymisere forskningsdeltakernes utsagn.

Jeg har i dette kapitlet belyst hvordan utvikling av ny kunnskap kan forstås i lys av hermeneutikken I tillegg har jeg beskrevet forskningsdesignet og metoder for datainnsamling, analyse og tolkning.

Kapittel 4

ANALYSE OG PRESENTASJON AV RESULTATER

Formålet med intervjuundersøkelsen var opprinnelig å få innblikk i tre erfarne læreres musikkundervisning for å få et redskap til å analysere egen undervisning. Det jeg er spesielt opptatt av, er å nærme meg arbeidsmåter i egen musikkundervisning som kan være mulige bidrag til å aktivere spontane og musiske samspill med barn i hverdagsbarnehagen (jf. kap. 1 og 2). Ved prosjektets start var utgangspunktet meg selv og min egen utilstrekkelighetsfølelse. Nå ser jeg, med bakgrunn i intervjumaterialet og teori, at denne oppgaven også kan være en kritisk stemme inn i en faglige diskusjon knyttet til improvisasjon som nytt tema i barnehagelærerutdanningen.

I intervjuene har jeg fått interessante innsyn i begrunnelser for lærernes undervisnings-handlinger, og dette datamaterialet vil jeg i dette kapittelet forsøke å se i sammenheng med teori og egen erfaring. Sentralt er spenningen mellom det improvisatoriske, lekne og det å ha en faglig ballast. Det ser ut til at den faglige tryggheten lærerne har i bunn, gjør dem i stand til å slippe løs det improvisatoriske aspektet i relasjonen til studentene. Faglig trygghet er en forutsetning for improvisasjon (Dillan, 2004; Steinsholt, 2006). At førskolelæreren oppnår en størst mulig trygghet på det faglige, kan synes som et selvsagt mål for musikkundervisningen. Det jeg nå ser tydeligere, er hvordan førskolelærerens musikkfaglige tyngde også kan bidra til å slippe løs barns musiske lekenhet (barns medvirkning) og dermed det improvisatoriske aspektet i relasjon til barn i barnehagen. Når læreren leker med studentene i klasserommet får de nettopp erfaring med at materialet vi jobber med lar seg leke, skape og improvisere med. Her spiller materialet, det musikalske stoffet, en viktig rolle. Men vel så vesentlig mener jeg er lærerens være- og arbeidsmåter. Her har improvisasjonen en undervisningsdidaktisk betydning, slik jeg ser det. Min utvidete forståelse for improvisasjonens rolle i musikkundervisningen kan betraktes som et funn i min studie, og er det sentrale i dette kapittelets drøftinger.

4.1 Den utfordrende forskerrollen

I denne delen av oppgaven der funn fra intervjuene skal presenteres, kan jeg betraktes som en forteller som snakker på andres vegne (Kvale & Brinkmann, 2010). Intensjonen er å belyse problemstillingen, og dette er førende for hvilke deler av intervjuene jeg velger å presentere. Dels har jeg vært opptatt av å innhente informasjon om hvordan improvisasjonsbegrepet kan forstås som en handlingsmåte i undervisningen. En annen intensjon har vært å få tak i informantenes betraktninger omkring hva de anser som betydningsfullt i undervisningen i lys av barns rett til medvirkning. En siste intensjon har vært å se på improvisasjon som et læringsutbytte for førskolelæreren.

Min forskerrolle er problematisk, fordi jeg med mine forforståelser allerede i arbeidet med intervjuguiden og i samtalene med informantene har foretatt tolkninger. Dette er en innsikt som hermeneutikken har fremmet, og som er redegjort for i kapittel 2. Jeg kan ikke tre ut av den tradisjonen jeg er nedsunket i, og der alt jeg allerede forstår har sitt utspring (Steinsholt, 1997). Min tolkning av informantenes meningsutsagn skjer altså innenfor konteksten eller sammenhengen jeg allerede befinner meg i - en sammenheng som hefter meg og som i utgangspunktet gir meg oppskriften for hvordan jeg skal betrakte tingene.

Til tross for dette, har jeg tilstrebet en åpenhet for det som er nytt og annerledes i intervjusamtalene. Dette for at nye syn og innfallsvinkler skulle kunne tre fram. Samtalene med forskningsdeltakerne har virkelig gitt meg ny innsikt. Dette er i tråd med den hermeneutiske tilnærmingens mål, som jo nettopp er å utvide forståelseshorisonen. Kanskje kan denne oppgaven også bidra til en rikere og mer problematisert forståelse i forhold til studiens tema, slik at andre kan utvide sine forståelseshorisoner.

Underveis i intervjuene ble mitt fokus også styrt av det jeg trodde jeg skulle finne ut av, og jeg har eksempelvis vist min forforståelse gjennom å bekrefte enkelte utsagn, unnlatt å gå videre på andre, eller stilt oppfølgingsspørsmål til et tredje. I lys av en hermeneutisk tilnærming, kan man si at jeg konstruerer data der jeg skaper mening i det som er sagt. Resultater i min sammenheng er meningskonstruksjoner med utgangspunkt i utsagn fra forskningsdeltakerne, og utsagnene er valgt ut og tolket på bakgrunn av forforståelse, erfaringer og teori.

4.2 Om teori grunnlaget

Teorien som ligger til grunnlag for dette kapittelet, er gjort rede for i kapittel 1 og 2. Når jeg her skal i gang med å tolke og drøfte utsagn fra forskningsdeltakerne i lys av teori, kan det sies å være en fortolkning av første og andre grad (jf. kap. 3). Improvisasjonsbegrepet har jeg i kapittel 1 og 2 brukt som en mulig innfallsvinkel til både å oppdage og fremme kategorien ”kultur av barn” i barnehagen. Samtidig så jeg, i lys av dette, på hvilken rolle improvisasjon kan ha i musikkundervisningen. De teoretiske perspektivene som belyser lærerens undervisningshandlinger, henter jeg i hovedsak fra Steinsholt (2011), Jarning (2011) og Rasmussen (2010). Det kroppsfenomenologiske perspektivet til Merleau-Ponty (1994, opprinnelig 1945) har også til hensikt å belyse sider ved lærernes musikkundervisning knyttet til praksisnærhet, både som en kobling til barns medvirkning og som et aspekt ved studentenes praktiske samhandling i musikkundervisningen.

4.3 Forskningsdeltakernes forhold til improvisasjon

Jeg vil først presentere hva forskningsdeltakerne forteller om improvisasjon i sin egen musikkundervisning. Fokuset har vært på å få tak i hva improvisasjon kan bidra med og føre til av sammenhenger mellom musikkundervisning og barnehagepraksis. Alle tre lærerne har utsagn og fortellinger som viser at de improviserer både musikalsk og dialogisk. Samtidig sier de at improvisasjon forekommer i liten grad i undervisningen. Jeg vil her gjøre et forsøk på å redegjøre for hvordan dette kan henge sammen.

En forklaring på disse motstridende tendensene, kan være at jeg selv har vært utydelig under intervjuene. Min intensjon helt i starten av studien, var å skrive atskilt om undervisningsimprovisasjon og musikalsk improvisasjon. Underveis i datainnsamlingsarbeidet, begynte jeg imidlertid å tvile på dette. Mitt stadige vekslende fokus mellom det improviserende i undervisning (dialogisk improvisasjon) og musikalsk improvisasjon, kan ha virket forvirrende både for meg selv og for forskningsdeltakerne. Min forståelseshorisont som musikk lærer spiller inn her. Jeg hadde en forestilling om at masterprosjektet mitt skulle handle mer fagspesifikt om musikalsk improvisasjon, ”siden jeg jo tross alt holder på med musikkundervisning”.

I min rolle som intervjuer var jeg også åpent tvilende på dette, noe som trolig førte til at forskningsdeltakerne snakket om musikalsk improvisasjon og undervisningsimprovisasjon ”om hverandre”. I analyseprosessen fikk jeg bekreftet at dette ble et problematisk skille. Jeg måtte flere ganger ta transkripsjonene fram igjen for å få tak i sammenhengen, men det ble ikke alltid like klart da heller. Å stykke opp improvisasjon på den måten viste seg å bli både vanskelig og unaturlig. Dette bekrefter improvisasjon som en kapasitet man drar inn i handling, enten det gjelder musisering eller undervisning (jf. kap. 1). Funn i mitt materiale ser ut til å vise at musikalsk improvisasjon i klasserommet ofte har sitt utspring i åpen, dialogisk undervisning. Det kan også være slik at leken og dialogisk undervisning er med på å fremme musikalsk improvisasjon. Dette har gitt meg nye tanker om min rolle som førskolelærerutdanner. Improvisasjon påvirker hvordan jeg underviser og hvordan jeg bruker det musikalske materialet i undervisningen. Jeg sitter nå med en ny innsikt og en utvidet forståelse av begrepet improvisasjon.

Underveis i utforskningen av min egen undervisning, gjorde jeg også erfaringer med flere ulike aspekter ved improvisasjon. I innledningskapittelet spør jeg meg, med henvisning til Baes forskning (2012), om lekende samspill kan forstås som lekende undervisningssekvenser og om disse kan virke som kraftkilder for å ytre seg i musikkrommet. Ved å ta utgangspunkt i to studenters lekne aktivitet i et ”mellomrom” mellom to undervisningsøkter, samt ved å improvisere dialogisk i undervisningen, fikk jeg til en time som også inneholdt musikalsk improvisasjon (loggført undervisningsøkt, vedlegg nr. 6). Denne undervisningsøkten mener jeg kan lyses på med Skoges (2003, s. 52) ”prestasjonsfrie soner for kreativ utvikling” og Baes (2007) lekne dialoger (jf. kap 1). Det gjensidige og humoristiske bidro til å holde dialogen åpen mellom meg og studentene. Med dette kan det se ut til at ”improvisasjon fremmer improvisasjon”, noe fortellingene til forskningsdeltakerne viser senere i kapittelet.

Det som imidlertid slo meg ved de første gjennomlesningene av datamaterialet mitt, var altså at to av lærerne sier at de improviserer *lite*.

4.3.1 ”Vi improviserer ikke særlig mye, egentlig...”

”Jeg driver jo ikke *så* mye med improvisasjon da...” (Kari)

”Vi gjør ikke improvisasjon ofte, selv om vi vet at det er viktig” (Solveig).

”Improvisasjon må komme inn i vokabularet vårt, for der er det ikke. Altså, vi underviser jo ikke i improvisasjon overhodet. Det er litt vagt begrep for oss egentlig, et vi ser på med veldig stor respekt. Fordi at vi har dette med de sjangrene innen musikk som improviserer, er altså så himmelstormende dyktige, at vi blir helt matte og tør jo ikke å gjøre noen verdens ting!” (Solveig)

Utsagnene kan ved første øyekast tyde på at improvisasjon ikke forekommer i førskolelærer-utdannernes undervisning i betydelig grad. Hvordan kan dette henge sammen med teoriene jeg skriver om i kapittel 1 og 2, som sier at vi improviserer hele tiden? Slik jeg tolker det, kan noe av svaret ligge i det siste utsagnet fra Solveig. En oppfattelse av improvisasjonsbegrepet knyttet til den virtuose jazzmusiker (Steinsholt & Sommerro, 2006), kan være noe av det Solveig her tenker på som et slags ”forbilde” på improvisasjon. Solveig sier videre:

”Det ligger veldig over oss lærere hvis vi skal undervise i å kunne improvisere, så må vi selv kunne det først, og så må vi kunne gi det til studentene, som igjen skal kunne bruke det med barn. Og da må vi ikke bare lære de mer musikk eller andre typer musikkformer og sånn, men de må jo også få en trygghet og dvele ved noe, og være *i* det, men da må studentene føle at dette kan de, at de behersker mediumet musikk” (Solveig)

Det ser ut til at Solveig mener det trengs en solid grunn, i form av ferdigheter man tilegner seg over tid, og som det blir mulig å improvisere *med*. Dersom noe av førskolelærernes læringsutbytte etter endt utdanning skal handle om å kunne improvisere med sine kunnskaper og ferdigheter sammen med barn, må de også få mulighet til å tilegne seg disse ferdighetene. Forskningsdeltakeren sier videre

”Hvis vi skal undervise i improvisasjon, så må de (studentene) bli gitt en helt annen ryggsekk for å komme ut i barnehagen enn det de har hatt før, og de må være villige til å bryte med noe av det som gjøres av musikk i barnehagen i dag, tror jeg. – Og komme inn i barnehagen å være et musisk menneske på en helt annen måte, i hvert fall på en *litt* annen måte” ... ”Skal du (førskolelæreren) kunne improvisere, så må du kunne se også, du må kunne se mulighetene, du må kunne se arenaer, du må kunne skaffe deg arenaer, kunne legge til rette for improvisasjon og du må kunne se verdien i improvisasjon. Ikke bare for improvisasjonens egen skyld men også i leken med barn – og måten å være på sammen med barn. Du må kunne dyrke frem den lekenheten i deg på en helt annen måte, tror jeg” (Solveig)

Slik jeg forstår forskningsdeltakeren, antyder hun at undervisningen bør endres dersom førskolelærerstudenten skal bli i stand til å improvisere med barn i barnehagen. Hun nevner lekenhet som grunnleggende og antyder at det ikke er tilstrekkelig med ”mer musikk eller andre typer musikkformer”.

Undervisningsfaget musikk står på skuldrene til musikkvitenskapen. Improvisasjon har historisk sett blitt betraktet som atskilt fra musikkvitenskap og har dermed ikke hatt en stor plass innen for fagfeltet musikk (Alterhaug, 2010) (jf. kap. 2). Fokuset på det ferdige produktet, i form av komposisjonen, kan ha fjernet fokuset fra de kreative prosessene.

Dette kan være en indirekte årsak til at improvisasjon ikke har vært et såkalt ”uttalt” tema i undervisningen til nå. Dette mener jeg bekreftes i Solveigs andre utsagn ovenfor, der hun påpeker at improvisasjon verken står på dagsorden i faglige diskusjoner eller på undervisningsplanen i dag.

For meg kan det imidlertid virke som at forskningsdeltakerne utover i samtalene, mer og mer knyttet sine utsagn og beskrivelser til nettopp improvisasjonsbegrepet. Det kom frem mange eksempler på at lærerne både improviserer musikalsk og dialogisk i undervisningen, og at de har mange tanker om hva som hemmer og fremmer improvisasjon. Jarning (2006) (jf. kap. 2) antyder at læreres profesjonelle improvisasjon har blitt et skjult pensum i didaktikk og lærerforskning. Også med bakgrunn i Rasmussen (2010) (jf. kap. 2) kan det improvisatoriske ved lærernes undervisning forstås som en mer tilbakeholden kunnskap, fordi pedagogisk tenkning tradisjonelt er blitt betraktet som en rasjonell, planlagt virksomhet. Dette har fått meg til å undres om samtalen med meg gjorde at noe av lærernes mer ”tause kunnskap” om improvisasjon kom til overflaten. Et annet uttrykk for en slik taus kunnskap, er *fortrolighetskunnskap* (Nerland, 2004, s. 47-50) (jf. kap. 2).

4.3.2 ”Improvisasjon fremmer improvisasjon”

”Det må være akkurat passe skummelt, frydefullt... kniveggen...balansere... Men det er flyt, og det finnes ikke noe bedre enn å være akkurat der, for du har jo publikum i studentene, og når responsen og humøret kommer, da fyrer det oppunder, og så tør du mer, og da utvides rommet for improvisasjon. Når man tør mer, slapper man mer og mer av, motet stiger, tryggheten blir tydeligere. Og da kan en ta alle med” (Lise)

Lise snakker her om betydningen av trygghet og mot for å improvisere i undervisningen. Ordet ”flyt” kan forstås ut ifra Csikszentmihailys (1996) *flow*, som en opplevelse preget av dynamikk, av å bli båret av noe større – en tilstand der den reelle tiden blir fortrent (Csikszentmihaily, 1996, her gjengitt etter Skoge, 2003). Å like å være i dialog i en situasjon der noe skjer, trekkes senere i intervjuet frem som betydningsfullt. Dette kan også knyttet til flytopplevelsen, som kalles *autotelisk* av Csikszentmihaily (Skoge, 2003, s. 15). ”Det vil si at målet (telos) med opplevelsen ligger i opplevelsen selv (auto). Opplevelsen slik den utspiller seg her og nå i forbindelse med en aktivitet, virker ansporende på den handlende” (ibid.). Slik jeg forstår Lises utsagn, oppstår det her et ”inkluderende rom” i dialogen med studentene, slik at improvisasjon blir mulig.

Det er nettopp samspillet her som synes å gi kraften eller energien til dette rommet, og det kan tyde på at læreren kan ”kunsten å sette seg selv på spill” (Steinsholt & Sommerro, 2006).

Læreren forteller om sin faglige bakgrunn, som i tillegg til musikk i hovedsak er pedagogikk og drama. Lise kaller disse fagene for ”redskaper” i sin undervisning. Dette kan for meg se ut som en type handlingskompetanse som tas spontant inn i undervisning, ifølge flere av Lises utsagn. Kan hende er Lises pedagogiske og dramafaglige kunnskaper en form for kroppsliggjort kunnskap som er blitt en del av hennes tause kyndighet, slik at den kan inngå i en intuitiv forståelse (Jørgensen, 2006). Følgende sitat fra Lise kan gi et inntrykk av dette:

”...og jeg tenker at: “Her må noe gjøres, her må jeg leke.... Og da setter vi oss ned i en ring på gulvet og gjør lydleker eller et eller annet. Eller triller en ball til hverandre. Kjøre *bil* altså..., lage lyder opp og ned, - og begynne der! Men jeg gjør det alltid i teatersammenheng. Det er da elementer i teater er veldig viktig. For idet du gjør deg til, er det ikke deg selv som synger. Og når trollet gjør sånn (hermer troll med kropp og stemme), så er det ikke farlig -Og det gjør jeg mye...”

Lekenheten har mye å si for evnen til å formidle, hevder førskolelærerutdanneren, som samtidig peker på at dette er elementer studenten skal ha i sin utdanning. For å trekke en sammenlikning til barnehagen, kan dette forstås som med Baes lekende samspill som potensialer for medvirkning og ytringsfrihet (Bae, 2012). Lærerens lekne dialog med studentene, kan her gi kraft til studentmedvirkning. Med referanse til Skoge (2003) (jf. kap 2), kan Lises utsagn også belyses med uttrykket ”prestasjonsfrie rom”. Dette ser jeg på som en sammenheng til praksis som det er mulig å gjøre tydelig for studentene.

Kari forteller om en undervisningssekvens der studentene var åpne og modige, og der de forsøkte seg på improviserte stemmer i en folketone:

”Det ble så flott! Studentene bød på seg selv, og da turte jeg også å improvisere. Når noen byr på seg selv på den måten, da gir jeg alt jeg har ” (Kari)

Her mener jeg å forstå en gjensidighet i situasjonen, der nettopp samspillet mellom aktørene der og da, er det som får improvisasjon til å skje.

En åpenhet og inviterende holdning hos læreren, slik at ønsket om dialog blir tydelig for studentene, kan her være noe av det som spiller inn. Det kan se ut til at Kari blir inspirert av sine studenter og ”svarer” på dette, eller aksepterer impulsen hun får (Dillan, 2004). På denne måten oppstår en demokratisk situasjon som aktiverer det dialogiske i forhold til å gi og ta initiativ og ansvar (jf kap. 2) Slik jeg ser det, forutsetter situasjonen som Kari beskriver, en trygghet bunnet i en solid fagkunnskap hos læreren. I dette tilfellet kreves blant annet harmonisk og rytmisk forståelse, intonasjon og timing.

Å være trygg på sitt eget instrument (her sang) er en direkte forutsetning for at det i det hele tatt kan oppstå en improvisasjon. Jeg mener Karis utsagn også viser at det å improvisere gjør at det blir ”mer av det samme”. Det som skjer fremmer det som skjer (*autotelisk*).

Solveigs utsagn nedenfor, belyser etter min mening noe lignende. Hun bruker selv beskrivelsen ”en skjellsettende undervisningsopplevelse” om en undervisningssituasjon i en klasse, der et rytmisk samspill oppsto og inkluderte en hel klasse i bortimot 20 minutter.

”Jeg hadde tydeligvis trykket på en knapp i undervisningssituasjonen som gjorde at studentene kom inn i en ”flow”...”Det var noen drevne og rytmisk skolerte der, som tok et stort ansvar. Jeg visste ikke noe om studentene på forhånd. De laget seg en bass og en bunn, et slags ostinat, og de holdt dette gående og hadde dialog med en annen student, som gjorde at de to hadde da en musikalsk, rytmisk dialog, som de andre kunne gå inn og ut av”... ”Sånn at da senka jeg skuldrene og så ble jeg bare en medaktør og tror å huske at jeg rett og slett sto og danset! («overrasket» i stemmen). Jeg bare, altså jeg ble så inspirert av det som skjedde at... at at det ble sånn kroppslig uttrykk!” (Solveig)

Igjen trer det demokratiske og ”likeverdige” frem, slik jeg oppfatter det. Forskningsdeltakernes utsagn er like i det at de handler om undervisningssituasjoner der læreren ser ut til å ”miste seg selv”, eller ”flyte med” av det som skjer. Dette ser i neste øyeblikk ut til å fremme improvisasjon hos studentene og kan forstås i lys av Gadamer (1990) lek, der deltakerne ”mister seg selv”, blir ”lekt av selve leken” (jf. kap. 2) og lar seg bevege av den som kroppslige deltakere. Med lekperspektivet til Gadamer, ser det her ut til at ”improvisasjonen improviserer studentene” eller at improvisasjonen fremmer improvisasjon.

4.4 Erfaring og ulike former for kunnskap

”Jeg har jo vært lærer her i over 20 år og har gjort både god og dårlig undervisning, man blir jo tryggere på å være i det. Og den tryggheten i undervisningssituasjonen, den er veldig avgjørende for å åpne opp mer og mer” (Lise)

Erfaring gir trygghet, og trygghet øker mulighetene for improvisasjon, slik jeg forstår denne forskningsdeltakeren. Lise trekker her frem erfaring, og det å ha gjort både god og dårlig undervisning, noe som er sentralt hos Gadamer (1990). Erfaring for Gadamer er en grunnleggende negativ prosess, i den forstand at det typiske viser seg ikke å være det, erfaringer knyttes til det overraskende som dukker opp (Steinsholt, 2010). På denne måten er de negative erfaringene livgivende og gir oss muligheter til å vokse. Det ser for meg ut til at Lise har forholdt seg til sine undervisningserfaringer på denne måten i utsagnet ovenfor.

På ulike måter snakker forskningsdeltakerne om kunnskaper og erfaringer som er betydningsfulle for deres egen trygghet i undervisningen. Faglig trygghet, og det å ha et område man har god handlingskompetanse i forhold til (jf kap. 2), er en forutsetning for improvisasjon. Lærerne har alle hovedfag i musikkvitenskap og til sammen 75 års undervisningserfaring (jf. kap 3). Det er grunn til å tro at dette gir lærerne en trygghet som gjør dem i stand til å gjøre overveielser i undervisningen, og ”åpne opp” slik forskningsdeltakeren nevner i utsagnet over. Slik kan dialog og improvisasjon oppstå. Med bakgrunn i Jarning (2006) (jf. kap 2), vil lang erfaring frigjøre dem fra å bruke tid på analyser av delspørsmål og skrittvis vurderinger. De kan dermed konsentrere seg mer om færre valg i undervisningssituasjonen, fordi den praktiske handlingskompetansen ”sitter i kroppen”. Slik jeg ser det, vil solid erfaring og kunnskap kunne skape mer ”overskudd” til dialogisk undervisning. Erfarne lærere handler ut ifra en mer ”sammenhengende personlig kunnskap” (ibid.). Denne kunnskapen kan jeg også forstå som en utviklet intuitiv og ”anstrengelsesøkonomisk” tenkning i lys av Khanemans forskning (Henmo, 2012, jf. kap. 2).

I den sammenhengen peker forskningsdeltakerne på at ulike sider ved deres bakgrunn, i tillegg til hovedfag og erfaring, spiller en rolle i undervisningssammenheng. Dette kan også ses i lys av ulike kunnskapsformer (Nerland, 2004, jf. kap. 2). Lise nevner sin bakgrunn i drama og lek som betydningsfullt her:

”...Jeg gjør det alltid i teatersammenheng, når jeg leker og lager lyder med studenter, det er da elementer i teater er viktig. For idet du gjør deg til, er det ikke deg selv som synger...” ”...Jeg kjenner at jeg bruker alle fagene jeg har bakgrunn i, som på en måte er redskaper i min undervisning” (Lise)

Slik jeg forstår forskningsdeltakeren, er det her snakk om en sammensatt kunnskap som kan bestå av flere ”lag”. I utsagnet over mener jeg å se at kunnskapen har form som en type *ferdighetskunnskap* som utfyller *påstandskunnskapen* (Nerland, 2004, jf. kap. 2) gjennom praktisk anvendelse og kompetente handlinger (jf. kap. 2).

Under intervjuet med Lise, dukker elementer av lek og drama ofte opp som uttrykk for hvordan undervisning skjer i samspill med studentene, og jeg kan derfor tolke dette som en type *fortrolighetskunnskap*. Dette er den personlige erfaringen som bygges opp over tid gjennom praktiske erfaringer i konkrete situasjoner.

I intervjusamtalen med Kari, kommer også en type fortrolighetskunnskap til syne, slik jeg ser det.

Læreren forteller at det å jobbe med barn forandret hennes personlighet, på den måten at hun ble mye mer åpen. Denne erfaringen ser hun på som direkte relevant i forhold til det å jobbe med rytmisk musikk:

”For meg handler det om å åpne seg, det å jobbe med rytmisk musikk. For når du jobber med rytmikk, så må du flyte med altså. Hvis du skal ta imot det som skjer i rommet” (Kari)

Beherskelse av instrumenter og det å ha et godt innarbeidet musikkrepertoar man har et forhold til, er ferdighetskunnskap forskningsdeltakerne trekker frem som vesentlig i forhold til sin undervisning.

”Forberedelsen består i å ha et visst stoff i lomma, at du har et musikalsk repertoar” (Kari)

”Jeg kjenner jo igjen meg selv, da. Det er sånn i Dm og Gm jeg liker å være, det liker jeg å improvisere over” (Lise)

”Musikalitet og musikalske ferdigheter kommer ikke dalende ned fra himmelen. Vi har jo jobbet for det, vi har jo øvd!” (Kari)

Lise var også opptatt av å kartlegge studentenes kunnskaper tidlig i semesteret, i form av sanger og danser studentene kunne og hadde et forhold til. På denne måten kunne stoffet som klassen allerede var i besittelse av, utnyttet og bygges videre på i undervisningen. ”Repertoar er kunnskap,” sier Lise. ”Ut fra dette kan vi skape musikk med ungene”. Her handler det etter mitt syn like mye om lærerens målgruppebevissthet som studentenes ”egen-repertoar-bevissthet”. Kari og Solveig nevnte ingenting om slik type kartlegging av studentenes forhåndskunnskaper.

Med utsagnene ovenfor forstår jeg at det ligger mye forberedelse og øvelse bak lærernes undervisningshandlinger. For musikk læreren er det kunnskapene og ferdighetene knyttet til musikken, som er ”saken selv”. Musikken er det som er imellom lærer og student, det man er sammen om, og det som ser ut til å være det som gjør at man ”mister seg selv”. Bingham & Sidorkins (2001) prinsipp ”Back-formation” (jf. kap. 2) kan igjen belyse dette. Som i kunstneriske prosesser hvor kunstneren mister kontrollen over arbeidet, gjelder det samme for læreren.

Når læreren gir fra seg kontroll og åpner for det uforutsette i dialog med studentene, vil det åpne opp for et møte som bringer både studenter og lærer inn i en uforutsigbar prosess (jf. Irgens, 2006 og Kirk, 2006 i kap. 2). Musikken er det som kan oppheve det asymmetriske forholdet i noen situasjoner og som gjør at det blir en slags demokratisk, dialogisk situasjon. Praktiske ferdigheter og kunnskaper er helt sentralt her.

Uten dette kan ingen improvisasjon skje eller maktubalanse opphøre. Det må være hold og substans i det musikalske, slik at de musiserende opplever et overskudd.

Innsikt i forskningsdeltakernes bakgrunnskunnskap og ulike kunnskapsformer, har bidratt til at jeg selv gjennom studien har forsøkt å bevisstgjøre meg mitt eget kompetansefelt som et potensiale for improvisasjon. Mine erfaringer med barn og musikk i barnehage gjennom mange år, har gitt meg en form for fortrolighetskunnskap. Likeledes er et solid repertoar i norsk folkemusikk en type ferdighetskunnskap som jeg drar veksler på i undervisningen. Utsagnene fra forskningsdeltakerne har ført til at jeg i større grad tør å stole på at denne kompetansen er tilstrekkelig som grunnlag for dialogiske møter med studenter i min egen undervisning.

Kunnskap om studentene som målgruppe var også et aspekt forskningsdeltakerne kom inn på. Forskningsdeltakerne snakker på forskjellige måter om det betydningsfulle ved å kjenne og anerkjenne studentene i undervisningen i de undervisningshistoriene jeg oppfatter som åpne og dialogiske. Det ser ut til at forskningsdeltakerne i ulik grad er bevisst kunnskapen som finnes i studentgruppen på forhånd. Slik jeg ser det, betoner de betydningen av dette med målgruppebevissthet noe ulikt i sine utsagn. Likhetstrekkene i utsagnene handler imidlertid om at lærerne ser ut til å kunne utnytte denne kunnskapen om målgruppen der og da, i situasjonen. Dette ser ut til å gjelde uavhengig om lærerne er bevisste på ressursene i studentgruppen på forhånd, eller om det er noe som oppdages underveis.

”Det handler om å tune deg inn på akkurat den situasjonen du er i, og jeg tror den viktigste kompetansen er målgruppekunnskap”...”Jeg må søke å ha så mye kunnskap som mulig når jeg går til undervisning med studentene. Det handler om å ”oversette” teori til et språk som de har referanse på” (Lise)

”Målgruppebevissthet” rommer ut ifra min forståelse av begrepet, både forhold som gjelder målgruppen (forutsetninger) og lærerens *bevissthet* om disse forholdene. Dette begrepet ”steg fram” fra materialet, som en blanding av målgruppekunnskap og bevissthet. For meg rommer begrepet også tilstedeværelse, noe jeg mener Kari belyser i utsagnet nedenfor.

”Enhver kommunikasjon handler om at vi setter oss selv til side...” ”Når du virkelig ser en annen er du helt åpen, og da står du ikke i veien for deg selv” (Kari)

Å ha bevisstheten sin hos studentene og i mindre grad hos seg selv, kan med dette også være noe begrepet ”målgruppebevissthet” kan romme. Improvisasjon forutsetter kan hende at hovedvekten av bevisstheten eller oppmerksomheten forflyttes, slik at selvbevisstheten tones ned. Det relasjonelles betydning trekkes frem også her:

”Det spontane (improvisasjon) skjer oftere med barn enn med studenter. Barn-voksen-relasjonen er mer dynamisk. Vet ikke helt hvorfor... lærer-student er kanskje mer... mindre dynamisk enn barn-voksen. I klasserommet, i en læringssituasjon...” (Kari)

Her forstår jeg at Kari problematiserer forholdet lærer-student i forhold til at det i utgangspunktet er en asymmetrisk relasjon mellom de to rollene. Tradisjonelt er læreren den som ”gir kunnskap” og studenten den som ”mottar” (jf. kap. 2). Slik jeg oppfatter Kari, sier hun samtidig at det er sammenheng mellom improvisasjon og en symmetrisk eller dynamisk relasjon.

4.5 ”Musikkundervisningen skal bidra til å få øye på barnet”

Overskriften er et utsagn fra samtalen med Kari. I dette underkapittelet handler det om hva forskningsdeltakerne har sagt om musikkfagets betydning i forhold til barns medvirkning og om muligheten musikken har til å fremme barns egne, kulturelle uttrykk. Lise forteller:

”Det handler om å bestemme sine uttrykk. Du har reell form for medvirkning innen kunstfagene, fordi du har lov til å ha ditt eget uttrykk. Her er det store muligheter – gjennom det å være skapende i barnehagen og på førskolelærerstudiet. Det jeg ønsker at studentene skal gjøre i barnehagen, noe av det må jeg forsøke å få til i klasserommet gjennom estetiske prosesser her” (Lise)

Dette utsagnet belyser for meg en tydelig sammenheng mellom musikkundervisningen og barns medvirkning i barnehagen. Jeg forstår at Lise ser det som viktig at studenten får uttrykke seg skapende gjennom musikken. Nok en kobling til barns medvirkning trekkes inn av Lise noe senere i samtalen:

”Improvisasjonsbegrepet... du skal jo ikke bare bruke improvisasjon i musikktime, men bruke improvisasjon til musikk i hverdagen. Det er evnen til å se og til å lytte. For det meste går de voksne glipp av, for du er ikke åpen, du er ikke på søk. Hvis du bestemmer deg for å se litt ekstra, hva er det barna gjør i dag? Hva tar de av initiativ her? Hva lager de av lyd, og hva finnes av lyd i rommet?” (Lise)

Kari snakker også om at musikkundervisningen skal bidra til å forstå barns uttrykk sånn at vi kan møte dem og få øye på dem. Her fremhever hun, i likhet med Lise, betydningen av åpenhet for barns initiativ:

”Musikkundervisningen skal bidra til at de (studentene) får en forståelse av ungers uttrykk, sånn at de kan møte dem. At de kan lære seg å se hvordan de uttrykker seg og hvordan de stadig vekk inviterer oss inn”. ... (Kari)

Kari forteller videre om en episode fra barnehagen, der en liten gutt løp rundt et lavt bord og slo med hånda på bordet hver gang han kom til bordenden. Kari ”svarer” gutten med å klappe...

”Hver gang han var på det samme stedet, så slo han. Det var ikke metrisk, men det hadde en fast form. Det var en rytme i det – men altså ikke den vanlige metrikken som vi leter etter veldig ofte. Det tok han et mikrosekund å skjønne at jeg responderte på det han gjorde. Og den der spenningen, når vi begge to oppdager at vi kommuniserer, at vi er sammen om dette... Dette gjør vi, og det er *bare vi* som skjønner det! Det er så flott! Det er improvisasjon, tenker jeg (ivrig). Og det handler om å ta imot det du får, og ville se det. Jeg tenker at det viktigste er å gjøre studentene klar over det musiske i kommunikasjonen” (Kari)

Koblingen mellom barnets musiske uttrykk og barns medvirkning virker her nærmest selvsagt for forskningsdeltakeren. Dette kan ses i relasjon til Bae (2012) (jf. kap. 1) sin forskning, der hun synliggjør hvordan barns lekende samspill kan ses på som potensielle praksiser for barns medvirkning og ytringsfrihet. Gjennom barns egeninitierte, musiske kulturelle ytringer kommer barns handle- og tankekraft til uttrykk. Bae trekker frem den rytmiske kvaliteten i det lekende samspillet som betydningsfullt for å åpne opp for varierte uttryksmåter: ”Særlig synes rytmisk-musiske elementer kombinert med andre estetiske væremåter å skape forutsetning for aktiv medvirkning og kontakt, parallelt med at de tilbyr deltagerne en frihet til å uttrykke seg ut fra egne forutsetninger” (ibid., s. 40).

Dette mener jeg underbygger det forskningsdeltakerne svarer på spørsmålet om hvilke musikkaktiviteter og hvilket musikkstoff de mener handler mest om improvisasjon. Her nevner de trommespill, trommelek, bevegelsesimprovisasjon til musikk, lydimpromvisasjon, blues, 5-toneskala, rammesanger (Hedegaard, 1995) og Stomp (rytmisk lek og komposisjon med gjenbruksmateriell).

Lise eksemplifiserer videre hvordan førskolelæreren kan ta utgangspunkt i det som skjer og i barnets oppmerksomhet der og da:

”Alt kan bli til musikk hvis du vil det. Det handler om å observere. Sammen med barn kan du gå på lydjak. Kopimaskinen.... Da handler det om at dersom du sier ”Pt-sjhi-ka-bom!”, og gjentar lyden, så artikulerer du faktisk det som er i rommet – som skaper oppmerksomhet til barnet. Eller når barnet: “Å hør!” ”Ja, hva er *det*?” Så kan man lage dialogsituasjoner som er naturlige når *barnet* tar initiativet, enten det er lyd eller noe som foregår i rommet. Dette er gode læringssituasjoner. De er ekte, de er høye på motivasjon. Jeg savner at den musikalske hverdagen skal ha noe som er der og da. *Er vi i garderoben, og Per ikke får på seg skoen, ja så lager vi en skosang da. “Det var den stooore skoen!”* (synger) (Lise).

Lefbvre (1991) (jf. kap. 1) understreker betydningen av å anerkjenne både det lineære og det rytmiske og sykliske i barnehagehverdagens repetisjon. Dette mener jeg kan belyse Lises utsagn her. Forskningsdeltakeren synes her å aktualisere det rytmiske aspektet i hverdagen, gjennom å fremheve de uformelle og spontane samspillsituasjonene i et musisk perspektiv.

Jeg tolker det dit hen at disse utsagnene i stor grad representerer *den musiske retningen* (Bjørkvold, 1989) som er ett av musikkfagets pilarer (Bjørlykke, 1999, jf. kap. 1).

Barnekulturens spontane musikkutfoldelse i den musiske retningen står svært nær barns lek ifølge Bjørkvold, noe han hevder at vårt tradisjonelle og voksendefinerte musikkbegrep ikke gjør (Bjørkvold, 1989). Dette handler om musikk som kommunikasjon i stor grad, og om hvordan det musiske perspektivet kan få oss til å oppdage barns initiativ. I samtale med Solveig, kommer også hun inn på dette. Her problematiserer Solveig rundt det å bli bevisst og trygg på egen rolle i forhold til å fange opp barns musiske uttrykk i barnehagen.

”Altså, spontansang for eksempel, er jo improvisasjon, vokal improvisasjon. Og det der å tørre å synge til barn er jo å improvisere mener jeg. Og hvilken voksen i barnehagen tør å synge til barn ved matbordet for eksempel, når andre voksne hører på! Det er jo nifst og skremmende! Man tror jo at man er gal, ikke sant (ler), når man improviserer vokalt sammen med et barn. Men det er jo å ikke bruke alle rommene i deg, da! Fordi at vi har jo disse her rommene hvis vi bare blir klar over det, og hvis vi får noe som trigger dem, hvis vi er sammen med barn for eksempel. Og kanskje vi blir trygge på improvisasjonsrommet, at vi kan få dialog med barn på å tromme ved matbordet, dunke en fot i en stol. Det som mange vil kalle for uro og støy, at det kan være starten på en rytmisk lek med et barn og så videre” (Solveig)

Noe av det samme er Kari inne på her:

”Medvirkning er rett til å bli sett og møtt i sitt uttrykk. At vi bruker og tar inn over oss barns måter å kommunisere på, at vi tuner inn på det. Og det finne evnen i seg selv til å gjøre det. For det tror jeg alle har, bare vi blir klar over hva det er. Jeg tenker at barns musiske uttrykk, det *er* barns uttrykk. Henge i trærne, løpe, hinke, synge, alt henger sammen med alt...” (Kari)

Det kan imidlertid virke som at lærerne synes det er utfordrende å koble betydningene av den musiske, spontane og improviserte dialogen i barnehagen til undervisningen. Slik jeg tolker det, kan utsagnene nedenfor tyde på dette. Her har jeg for ordens skyld tatt med ordlyden på min egen spørsmålsstilling, for å vise at det var visse nyanseforskjeller i disse.

Hvilke undervisningssekvenser er det som forbereder studentene på dette i dine timer?

”Ja, det er vanskelig. I timene er det vanskelig, det blir kunstig. Men vi *snakker* om det. Og særlig i forberedelse til praksis er det oppe som tema. Vi snakker om barns egen kultur, og om hvordan vi voksne kan være gode dialogpartnere. Ikke det at vi skal *lære* ungene barnekultur, men at vi skal *anerkjenne* den.

Og da snakker vi om, ... hvorfor ikke synge i garderoben, under bleieskift, bruke regler... Nærhet, sang på fanget. Når en unge kommer med gitaren, sangboka.... Hvordan kan du gå inn? Men vi øver jo ikke direkte på den situasjonen, for det skal jo være naturlig, men vi snakker om det. Men jeg synes det er kjempeviktig med de uformelle situasjonene” (Lise)

Hva gjør du i klasserommet da, for å si dette viktige?

”Nei, det er jo en akilles altså. Fordi at jeg opplever det som... Jeg forteller det. Jeg forteller sånne historier. Det tror jeg er en vei inn. For jeg tror studenter liker å høre historier fra virkeligheten, for de er så spent på den verden de skal ut i. For jeg føler at, når jeg sier at det er en akilles så tenker jeg at det... Jeg synes det er vanskelig å vise det.... Og det er derfor jeg synes det har vært viktig hele veien å være ute i barnehagen en gang i året, sammen med unger for da får jeg dette nye, friske blikket på hva dette stoffet egentlig inneholder. For når jeg holder på med studenter så holder vi såpass lenge på med ”Åh ahlele”, eller såpass lenge med en bevegelselele liksom – men når jeg gjør det med unger så kan det plutselig ta en helt annen vei ikke sant! Plutselig blir det noe annet. Da gir det meg innspill for å utvikle det. Og det er den måten jeg... Da forteller jeg om det til studentene, når vi er ferdig med f.eks. ”apedans”. Når vi er ferdige med å leke den, så forteller jeg om forskjellige måter å gjøre den på ute i barnehagen” (Kari).

”Når du har sånne gode undervisningssituasjoner, setter du ord på det etterpå?

”Her har jeg litt igjen. Ikke så god på..., det merket jeg at de dramastudentene gjorde. Det kunne vi godt gjøre og. (pause) Nei, det har jeg gjort veldig lite og det burde jeg gjøre tenker jeg. Sånn at studentene kan bli bevisste. At vi setter oss ned. Hva skjedde her? Hva opplevde dere? Er det overførbart? Er det relevant? Hva kan du bidra til? ... osv. Men det kreves... jeg tenker på de unge 19-åringene som kommer, det kreves et refleksjonsnivå som ikke alle har...” (Kari)

”Satte dere ord på hva som skjedde – etterpå?”

”Nei. Jeg tror at jeg var så oppi det og så inni det og så glad og så fornøyd at jeg bare jublet opp hit (tar seg til hodet), og «yess!» Det var *dét* øyeblikket! Men det er klart at, i etterpåkløskapens lys, så kunne man absolutt ha satt seg ned og vurdert: «Hva skjedde nå? Hva var dette her for noe? Hvordan opplevde du dette her?» For jeg så jo, og jeg kjente hvordan jeg selv opplevde det, at jeg svevde. Men hva opplevde *de*? Det hadde vært spennende. Men det glemte jeg, og det tenkte jeg overhodet ikke på..” (Solveig)

Disse utsagnene er interessante for min problemstilling og vil bli belyst i kapittel 5. Likeledes er det interessant hva forskningsdeltaker Solveig her sier i forhold til improvisasjon som læringsutbytte i den nye barnehagelærerutdanningen. Sitatet er tatt inn i sin helhet og drøftes videre i kapittel 5.

”Det burde bety at musikkundervisningen blir gitt mere ressurser. Fordi at du kan ikke improvisere hvis du ikke kan noe! Du kan ikke finne på og leke og gjøre morsomme ting hvis du ikke kan noe! Du må ha en basis og da må fagene få sjansen til å gi studentene den basisen. Og sånn som det er nå, så er det så lite ressurser og det ligger jo, altså de skal ha arbeidskrav, de skal ha teori, de skal skrive oppgaver, de skal ha eksamen, de skal, de skal, de skal, de skal – og for å kunne improvisere så må studentene ha en faglig plattform. Du improviserer ikke i løse lufta uten å ha noe å improvisere med...”

”...– hvis vi skal undervise i improvisasjon, så må de bli gitt en helt annen ryggsekk for å komme ut - enn det de har hatt før, og de må være villige til å bryte med noe av den av det som gjøres av musikk, tror jeg, i norske barnehager i dag. Og komme inn og være et musisk menneske på en helt annen måte, i hvert fall på en *litt* annen måte. Og da kan du ikke bare holde samlingsstund en gang i uka og ha startsang og avslutningssang og trekke lapp og navnelapp og synge månedssang og synge bursdagssang og vårsang, altså, da har du stivna i en mal. Skal du kunne improvisere så må du kunne *se* også, du må kunne se mulighetene, du må kunne se arenaer, du må kunne skaffe deg arenaer, du må kunne legge til rette for improvisasjon og du må kunne se verdien i improvisasjon, ikke bare for improvisasjonens egen skyld med også i leken med barn – og måten å være på sammen med barn. Du må kunne dyrke frem den lekenheten i deg på en helt annen måte, tror jeg...”

”Og da må vi ikke bare lære de mere musikk eller andre typer musikkformer og sånn, men de må jo også få en trygghet og dvele ved noe, og være *i* det, men da må studentene føle at dette *kan* de, dette *behersker* de, de kan det mediet musikk. Og det ser jeg ikke helt for meg hvordan vi skal kunne klare med de ressursene vi har, da må vi omdisponere og omprioritere og så må vi som er lærere, vi pedagoger, vi må dyktiggjøres i å sette på oss et par nye briller som heter «improvisasjonsbriller». Eller se på de tingene som vi allerede gjør, med improvisasjonsbrillene på. – Og se litt; «Hvor kan vi åpne opp noe som kunne likne på improvisasjon her?» Improvisasjon må komme inn i vokabularet vårt, for der er det ikke” (Solveig).

4.6 Sammenhenger mellom musikkundervisningen og profesjonen

- hva skal musikkfaget bidra til?

”For å møte ungenes musikalske uttrykk, så tenker jeg at improvisasjon og lek er nesten synonyme i forbindelse med unger. Og jeg har tenkt at hvis du skal kunne møte det musikalske uttrykket så må du på en måte lytte deg inn til der hvor ungene eller ungen er ... Hvis du skal gå inn i en kommunikasjon som oppstår på et eller annet tidspunkt, så *må* du på en måte improvisere, snu om på ting” (Kari)

”Noe av det viktigste vi kan gjøre, er å gjøre studentene klar over det musiske i kommunikasjonen. Det musiske er det nærmeste jeg kan komme for å beskrive barns naturlige uttrykksform. Derfor må jeg lære musikk, for å skjønne hva de sier til meg, hva barn kommuniserer til meg”. (Kari)

Disse utsagnene forteller meg om en sammenheng mellom musikkundervisning og barnehagepraksis som har blitt forsterket etter samtaler med forskningsdeltakerne. Her knyttes improvisasjon direkte til kommunikasjonen med barns musiske uttrykk. Den kommunikative musikaliteten beskriver Vist (2012) som ”den musikaliteten som finnes i all menneskelig kommunikasjon gjennom stemme, puls, rytme, gester og bevegelse” (ibid., s. 195). I musikkundervisningen har man anledning til å jobbe med oppmerksomhet overfor hverandre, på å lytte, respondere, ”tone seg inn” på den andre, kommunisere med lyd... som alle er grunnleggende ferdigheter for å anerkjenne og fremme barns mulighet til sine egne musiske uttrykk. I forhold til min problemstilling, mener jeg utsagnet belyser at den praksisfaglige musikkundervisningen (Elliott, 1995) (jf. kap. 2) er en indirekte vei til å forholde seg aktivt lyttende til barns uttrykk.

Forskningsdeltakerne sier på forskjellige måter, at musikkundervisningen har dimensjoner utover det å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper i kunstfaget musikk. Utsagnet nedenfor er tatt med som et eksempel på dette.

”Musikkundervisningen skal bidra til den helhetlige utviklingen til studentene, til den allsidige utviklingen de skal ha. Musikkfaget skal være en del av det som skal komplementere førskolelæreridentiteten” ”Danning i forhold til undring, utforskning, medvirkning, - og kunstfagene gir deg muligheten til dette” (Lise).

Med dette forstår jeg at musikk læreren argumenterer for musikkfaget som en del av førskolelærerens dannelsesreise (jf. kap. 1). I lys av Klafkis (1959) kategoriale danning vil dette innebære å utruste studentene med kategorier, eksemplariske begreper, språk, verktøy og så videre, som skal åpne verden og dem selv (Hoppmann, 2010, s. 29).

4.7 Improvisasjonsdidaktiske aspekter ved musikk lærernes undervisningshistorier

Jeg har her valgt å presentere deler av undervisningshistoriene som innledet intervjuene. Her spurte jeg forskningsdeltakerne om de kunne fortelle fra en undervisningssituasjon som de mente de hadde lykkes spesielt godt med. Jeg mener at fortellingen er en form som setter forskningsdeltakeren i fokus gjennom at vedkommende selv får sette agendaen. Oppbygging, rekkefølge og poeng i fortellingen kommer i forskningsdeltakerens eget tempo.

Fortellingen er en av de naturlige kognitive og språklige formene som mennesker forsøker å organisere og uttrykke sin mening og kunnskap igjennom (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 165). For mitt prosjekt innebærer dette å være åpen og lydhør i forhold til lærernes erfaringer og hva disse kan bety i forhold til å belyse problemstillingen.

Temaet *improvisasjon* er en rød tråd gjennom prosjektet og intervjuene, og forskningsdeltakerne hadde forberedt seg på dette særskilte fokuset gjennom å lese intervjuguiden som ble tilsendt i god tid før selve intervjuet fant sted. Det er derfor rimelig å anta at forskningsdeltakerne hadde funnet frem til sin undervisningshistorie i lys at av halvparten av de tilsendte spørsmålene i intervjuguiden handlet om improvisasjon.

Jeg finner flere likhetstrekk mellom fortellingene.

Forskningsdeltakernes historier handler om undervisningssekvenser der studentene er engasjerte, skapende og medvirkende – og der studentenes egne opplevelser ses på som betydningsfulle av lærerne. For meg har historiene gjort meg oppmerksom på flere didaktiske forhold ved dialogisk undervisning.

4.7.1 Lise

Som nevnt i kapittel 3, artet intervjuene seg noe forskjellig fra informant til informant. Den første intervjusamtalen, som var med Lise, besto av flere innledende spørsmål og førte til at samtalen ikke omhandlet én bestemt undervisningssituasjon. Lise fortalte mer generelt om hva hun anså som vellykket undervisning. Her handlet beskrivelsene om de gangene forskningsdeltakeren tok utgangspunkt i studentenes erfaringer, kunnskaper, egne ideer og meninger. Dette er et velkjent, allmenndidaktisk poeng som vi blant annet finner igjen hos John Dewey.

Utvikling betyr ikke bare å få noe ut av bevisstheten, mens det som virkelig trengs er en utvikling ut fra erfaring over til erfaring. Og det er umulig med mindre man sørger for et pedagogisk medium som kan sette de mest verdifulle kreftene og interessene i stand til å fungere. (Dewey, 1902, her gjengitt i Dale, 1996, s. 32)

Hans (lærerens) problem blir å innføre en levende personlig erfaring. Det som angår ham som lærer, er altså hvordan emnet kan bli en del av erfaringen, hva det er i barnets nåtid som kan brukes som referanse, hvordan slike elementer skal brukes, hvordan hans egen kunnskap om emnet kan bidra til å tolke barnets behov og handlinger, og bestemme det mediet barnet bør plasseres i slik at dets utvikling kan styres på en ordentlig måte”. (Dewey, 1902, her gjengitt i Dale, 1996, s. 35)

I lys av dette sitatet, blir lærerens didaktiske forutsetninger å vite hvilke erfaringer studentene har fra før, for så å bygge videre på disse. På denne måten skapes engasjement og motivasjon, hevder Lise, og påpeker at undervisningen kan bygges ut med dette som utgangspunkt. Jeg plukker opp et utsagn mens hun snakker:

”Timen i dag var en av de bedre, sa du?” (Pause)

”Ja, hva handlet *det* om?... (pause) Det handlet om kommunikasjon. Når man overlater mer til studentene og gir dem ordet i starten, så blir de involvert. Så føler jeg at de blir mer engasjerte. De får satt inn kontakten for å si det sånn. – Enn at jeg starter opp og de sitter passive og.... Vent! – Og så om én time skal de gjøre noe praktisk” (Lise)

Å aktivisere studentene tidlig i et undervisningsforløp, ser også ut til å være av betydning for det Lise vil karakterisere som vellykket musikkundervisning. Kommunikasjon er også sentral i den pedagogiske prosessen hos Dewey, der utdanning kan forstås som demokrati her og nå.

”Det organiske og vitale (i undervisningen) betyr interaksjon - det betyr et samspill mellom mentale krav og forsyning av fagstoff” (Dewey, 1902, her gjengitt i Dale, 1996, s. 32). Videre i samtalen trekker Lise frem i hvor stor grad hun klarte å ”tune seg inn” på studentene og stille relevante spørsmål i forhold til deres referanseramme. Poenget med å ”tune seg inn” på studentenes erfaringer er, i lys av Dewey, at erfaring skjer *mellom* mennesker. For Dewey er dette den egentlig erfaring (ibid). Dette handler kanskje didaktisk sett om å gjøre gode forberedelser, men trolig ikke i form av detaljerte og lineære planer. Disse kommer ofte i veien for det dialogiske og spontane.

Betydningen av engasjement var også et vesentlig moment for Lise:

”Engasjement er avgjørende for å lykkes med musikkundervisning...” ”Ønsket om dialog er viktigere enn akkurat hva du gjør, det er måten du forholder deg til faget som betyr noe” (Lise)

Det som aktiverer og engasjerer studentene, trer frem som sentralt i samtale med denne forskningsdeltakeren, som ved flere anledninger snakket om betydningen av å ta utgangspunkt i studentenes ideer og erfaringer. Underveis kom forskningsdeltakeren inn på at noe i dagens undervisning ble gjort på en annen måte enn hun hadde tenkt:

”Jo, jeg har fortellinger som jeg pleier å bruke. Men i dag ble det en annen rekkefølge. Jeg startet bakerst – med kontrapunkt i stedet, fordi studenten foreslo det” (Lise)

Her mener jeg å se en type åpenhet i undervisningen, der det er dialogen og ikke planene som er det som driver undervisningen framover, samtidig som det kommer til syne at læreren har gjort gode forberedelser. Utsagnet over kan også ses i lys av *fronesis*, som viten om og engasjert forståelse for konkrete, partikulære forhold.

Fronesis er bundet av konteksten der det ikke ventede, det naturlige og uvilkårlige i praksis får plass framfor lærerens opprinnelige plan (Rasmussen, 2010, jf. kap. 2). Det handler her om å endre på en rekkefølge på en måte som lar dialogen være førende for hva som skjer der og da. Det som skjer tas inn som en del av innholdet, noe som for meg betegner nettopp evne til improvisasjon.

De to andre forskningsdeltakerne trekker også inn dette med planlegging i sine fortellinger:

”Jeg planlegger på en annen måte i dag, jeg skriver jo ikke like mye som før. Og bruker aldri, eller sjelden powerpoint” (Lise)

”Jeg hadde jo ikke forberedt meg så veldig, det gjør jeg sjelden. Men jeg har sånne små snutter som jeg vet berører det samme” (Kari)

”Da ville improvisasjon kunne oppstå på en helt annen måte, hvis vi ikke hadde de rigide rammene (semesterplanen). For nå har du liksom, nå har du en halvtime igjen – fordi det står i planen at det er om barns musikalske utvikling, og du vet at du har en ppt presentasjon, men du ser at de mye heller vil danse for eksempel, og skal du ikke da kunne... Ja, så fikk vi ikke tatt det tema da. Neivel, men så får de lese det på egen hånd, mens vi fikk danset...” (Solveig)

Utsagnene her sier meg at lærerne har en åpenhet i sine planer, som i utgangspunktet gir rom for improvisasjon, men at detaljerte semesterplaner kan virke begrensende og gi lite rom for improvisasjon.

4.7.2 Kari

Karis historie handler om betydningen av å oppnå et engasjement hos studentene, slik jeg ser det. Hennes beskrivelser er hentet fra en undervisningssekvens i rytmikk der det oppsto en ”flyt” og der musikken på et tidspunkt svingte. Det var en krevende rytme som skulle spilles, og musikk læreren hadde tidligere forsøkt å få til dette i ulike klasser uten hell. Denne gangen lyktes det:

(...) ”De *kjente* det. Det svingte. Jeg fikk med meg veldig mange på opplevelsen (holder hendene foran brystet) av hva dette her var for noe. Og, det er sånn at noen ganger finner man bare veien inn! Det har kanskje med studentgruppen å gjøre. At jeg stoler på at det er noen her som kan holde dette her sammen med meg. Altså at jeg visste at det ar en sterk studentgruppe.

De mest vellykkede timene er der hvor vi *gjør*. Vi kan snakke om viktige ting også, men godfølelsen kommer når jeg går ut av en time med aktivitet og tenker: Yess!... det er *dette* det handler om!” (Kari)

Engasjementet i denne historien ser for meg ut til å handle om flere ting. Jeg mener å forstå at læreren her har en mestringsfølelse i forhold til å få til noe hun lenge har forsøkt å få til. Lærerens faglige trygghet, opparbeidet gjennom gjentatte erfaringer, kan handle om at vedkommende har utviklet et øye for det pragmatiske eller typiske i situasjonen fordi hun har hatt mulighet til å sammenlikne flere lignende situasjoner (jf kap 2). Slik jeg oppfatter Kari, har hun i denne undervisningssekvensen en bevissthet i forhold til ressursene i studentgruppen. Det kan se ut som at maktforholdet her fordeles mellom lærer og studenter i og med at Kari ”stoler på at det er flere som tar ansvar for situasjonen”. Med bakgrunn i Irgens (2006, jf. kap. 2), kan denne lærerens handlinger forstås som å gjøre seg sårbar i betydningen av å åpne seg og gi muligheter for andre til å ta del av kontrollen. Dette skaper gode betingelser for improvisasjon. Kari visste i dette tilfellet at hun hadde å gjøre med en ”sterk studentgruppe”, og turte kanskje av den grunn å vise tillit gjennom å skape rom for at andre tok medansvar for musiseringen. Hun holdt ikke tak i dette alene, men slapp studentene til slik at alle ble en likeverdig del av den musikalske, rytmiske sekvensen. Kan hende var dette avgjørende for at hun nettopp denne gangen lykkes med noe hun hadde forsøkt å få til ved flere anledninger tidligere, noe som for meg ser ut til å bunne i en trygghet på sitt faglige ståsted som musikk lærer.

Det tredje jeg blir opptatt av i dette utsagnet, er lærerens valg av ord som ”de *kjente* det” og ”*opplevelsen* av rytme”, understreket av at Kari holder hendene foran brystet. Dette kan tyde på at det kroppslige aspektet ved studentenes opplevelser blir sett på som betydningsfull. Med bakgrunn i det jeg har gjort rede for vedrørende et kroppsfenomenologisk perspektiv i kapittel 2, kan dette tolkes som at studentene er rettet mot musikken med et engasjement der kropp og bevissthet utgjør en integrert helhet. ”Ifølge kroppsfenomenologien er ’handling’ i en situation knyttet til et subjekt, der er til stede som levet krop rettet mot mening” (Fink-Jensen, 2006, s. 12). For Kari trekkes den *aktive*, praktiske undervisningen frem som noe hun karakteriserer som vellykket undervisning.

Dette kan ses i lys av en ”praksikal tilnærming” i undervisningen, som beskrevet i kapittel 2, der direkte og aktiv omgang med det musikalske materialet er veien til musikalsk forståelse og musikkopplevelse. Historien kan også tyde på at hun reflekterer høyt om betydningen av studentgruppens ressurser, i og med at hun bruker ordet ”*kanskje*”.

4.7.3 Solveig

Solveigs historie handler om noe av det samme i mine øyne. Hun fortalte begeistret om en samspillsaktivitet der klassen improviserte med rytmer, hvorpå noen studenter ”holdt et rytmisk ostinat gående og hadde en rytmisk dialog seg imellom – som de øvrige studentene kunne gå ut og inn av”. Læreren fortalte at det rytmiske ble et meget sterkt aspekt slik at det var umulig å ikke bevege seg. I utsagnet nedenfor kommer det uventede ved situasjonen frem.

(...) ”Og det var noen veldig drevne rytmisk skolert der som ble, helt uten at... jeg ante ikke dette her, men de tok altså ansvar. De laget seg bass og en bunn, et slags ostinat, og de holdt dette her gående”.
(...) ”...de klarte å inspirere de andre studentene, sånn at disse skjønnte at dette var et samspill og at de kunne hive seg på og av. De fikk støtte i det rytmiske, veldig sterke bunnen som lå under. Og de ville ikke gi seg. Det varte og varte og varte og varte og... og enda jeg hadde mange punkter igjen som jeg tenkte vi skulle gjøre, men jeg tenkte at ”Dette er så verdifullt at det bare må få lov til å gå så lenge som det går, det er studentene selv som må finne ut når det skal slutte”. Sånn at da senket jeg skuldrene, og så ble jeg bare en medaktør...”

Slik jeg ser det, innehar denne historien flere av de samme elementene som den første historien. Ressursene i studentgruppen kom til syne og fikk ta plass, om enn noe mer uventet enn i Karis historie, noe jeg forstår av Solveigs utsagn ”jeg ante ikke dette her”.

Selv om dette oppsto overraskende på musikk læreren, viser også denne historien en vilje og evne til å ”ta imot det som skjer og la det bli en del av det som skjer”. ”Pedagogisk takt” (Rasmussen 2010, s. 19) er et uttrykk jeg mener kan belyse denne musikk lærerens væremåte. Dette innebærer ”å kunne se det unike i en situasjon, at en situasjon kaller på sensitivitet, å kunne se meningen i det sette og å gjøre det rette” (ibid.). Fintfølelse og tilbakeholdenhet er andre ord som kan knyttes til dette begrepsparet. Pedagogisk takt er, ifølge Rasmussen, Aristoteles’ *fronesis* overført til pedagogikkens felt (ibid.). I og med at Solveig, ved å gi fra seg kontroll til studentene, havner i en uforutsigbar interaksjon som ingen visste hvor skulle føre hen, kan dette også belyses med Bingham & Sidorkins (2001) ”Back-formation” prinsipp (ibid., s. 22) (jf. kap. 2).

De musikalske ferdighetene ser ut til å være betydningsfulle i Solveigs historie. Ordene ”rytmisk skolerte”, ”ostinat og bass” og ”rytmisk, sterk bunn” belyser dette. Improvisasjonen ser her ut til å foregå innen en ramme av tilgang på trommer og rytmeinstrumenter, rytmemateriale, medmusikerens initiativ og en ”vedvarenhet”. Læreren forteller at denne sekvensen tok rundt 20 minutter til sammen, noe som gir studentene mulighet til å etablere et samspill og utvikle det videre. Lærerens vilje til å forkaste de opprinnelige planene til fordel for det som skjer, er også et aspekt her.

Solveig benytter betegnelsen ”medaktør” om sin rolle i denne situasjonen. Jeg forstår av historien at musikk læreren her inntok en mer tilbaketrukket rolle, noe som igjen kan tolkes som ”den sårbare lærer” (Irgens 2006, jf. kap. 2). Her kan sårbarhet forstås som å stille seg åpen og tilbaketrukket (som i *pedagogisk takt*). Gjennom å innta en slik rolle i klasserommet, ser hun ut til å skape en demokratisk situasjon der studentene får mulighet til å ta kontroll og ansvar for det musikalske forløpet. Solveig benytter også et annet begrep for å beskrive sin lærerrolle i denne spesifikke situasjonen:

”...Og at det ble musisk dialog, og at det var studentene selv som faktisk gjorde det og oppdaget det og at jeg bare kunne være en slags **katalysator**, eller en som bare hadde igangsatt denne aktiviteten” (Solveig)

Katalysator er en interessant metafor i denne sammenhengen. Ifølge Wikipedia.no (tilgang 16.11.12) er en ”katalysator et stoff som øker hastigheten på en kjemisk reaksjon, uten at det selv (permanent) forandres”. Dersom jeg tillater meg å benytte forskningsdeltakerens metafor i et uttrykk som ”musikk læreren som improvisasjonskatalysator”, gir dette meg et godt bilde på en mulig rolle i undervisningen. Analogt kan jeg se på hvordan ny kunnskap fikk meg til å se på førskolelæreren med nye øyne.

”Kunstpedagog” og ”endringsagent” er eksempler på sider ved min tidligere yrkesutøvelse som, med innsikt i ny teori, gjorde førskolelæreryrket til noe annet og mer enn eksempelvis ”kulturformidler” og ”omsorgsgiver”. Solveigs historie har fått meg til å tenke på musikk læreren som en rolle i endring, som følge av ny kunnskap og pedagogiske og politiske strømninger. Begreper er med på å forme vår tenkning, og måten vi navngir fenomener og objekter på, blir en form for konvensjon. Foucault (1972) kaller slike konvensjoner, måten vi gir navn og snakker om ting på, for diskurser (Kolle et al., 2010, s. 24) (jf. kap 2). Vi blir alle preget av måter å snakke om ting på, og Solveigs metafor åpner opp for at det går an å tenke på musikk læreren på andre måter enn jeg har gjort tidligere.

Også i Solveigs historie trer det kroppsfenomenologiske frem som et sentralt aspekt ved en vellykket undervisningssekvens:

(...) ”...og tror å huske at jeg rett og slett sto og danset! Jeg ble så inspirert av det som skjedde at det ble et sånt kroppslig uttrykk! Og de andres stod også naturligvis og vugget og beveget seg og spilte og... altså ja... hva vi gjorde!!”.

I dette utsagnet kan kroppen betraktes som et symbolredskap og musikken som et ”symbolspråk” (Fink-Jensen 2006, s. 12, jf. kap. 2).

Dette kan forklares med at musikken beveger seg over tid og inneholder her puls, rytme, tempo, klang og dynamikk. Tilsvarende parametre har bevegelsene: rytme, gester, dynamikk, retning, tyngde og kan som musikken karakteriseres ved sin flow (ibid.). Slik jeg forstår det fenomenologiske i Solveigs utsagn, beveges de musiserende *av* musikken samtidig som kroppene rettes *mot* musikken ved å forholde seg eksempelvis til rytme og puls. Kroppen ”lever” musikken og kan føre til en ny erkjennelse av egen kropp, fordi vi gjennom kroppen både er subjekt og objekt samtidig, fordi vi både kan se og høre samtidig som andre kan se og høre oss (Jensen & Osnes, 2009). Uttrykket ”kroppslig dialog” kan belyse dette (jf. kap. 2). Som en parallell til barnehagen tar jeg inn et interessant funn i Fink-Jensens (2006) undersøkelse av 8-10 åringers musikalske lytteopplevelser, der hun skriver om fenomenet ”stemthet”:

(...) der viste sig i som et eller flere børns koncentrerede, selvforbyggende optagethed i en situasjon. Stemtheden viste sig i kropsholdning, i mimik, gestus og udbrud i forskellige musikaktiviteter, og et barns ”musikalsk stemte” udtryk kunne tilmed ”stemme” andre børn til aktiv deltagelse. I sådanne stemte udtryk artikuleres træk ved det enkelte barns eller ved flere børns fælles oplevelser af mening, knyttet til forspråglige erfaringer”. (Fink-Jensen, 2006, s. 13)

Slik jeg tolker Solveigs utsagn, er det nettopp det selvforbyggende som tar de musiserende inn i det jeg nå i lys av Fink-Jensen kan kalle ”stemthet”. Musikk lærerens historie handler om voksne studenter, mens sitatet ovenfor gjelder barn. Men slik jeg ser det, har det kropps fenomenologiske perspektivet ingen aldersgrense. Kroppen er alltid i bevegelse, i tilblivelse og på vei.

”...og de var en del av et kollektivt, magisk øyeblikk som ikke bare ble avbrutt av liksom ”Åja, nå har vi fått til det, nå skal vi prøve på noe annet”... men at de fikk lov til å være i det lenge nok til at de fikk kjenne på hvordan det var... Ja, da er vi nesten litt inne på det her med å improvisere igjen, altså de fikk lov til å være i sin egen samspillsboble, og det var ikke noen fasit på hva som skjer, hvordan det skulle skje, hvor lenge det skulle skje... Ja, sånn at det var veldig bra for studentene. De lærte veldig mye, de fikk en opplevelse, de skjønte plutselig noe av musikkens magi” ... ” Så det var egentlig musikken sjøl («overrasket» i stemmen) som kom og «tok oss», ganske enkelt..” (Solveig)

Slik jeg tolker det, er musikk læreren her inne på en slags tilstand som minner om Gadamerens lek (Steinsholt & Øksnes, 2003) og Bastians (1985) uttrykk ”å bli spilt av musikken” (Holgersen, 1997, jf. kap. 1).

Dersom historien over ses i lys av Gadammers (1990) forestilling om lek, blir ikke musikk noe som utøves av hver og en student, men noe som oppstår mellom studentene i dialog og hvor musikkens subjekt er musikken selv. Lærerens rolle her handler blant annet om å ta beslutninger i situasjonen som blir nøkkelen til god, musikalsk dialog i klasserommet. Med bakgrunn i Jarning (2006) kan en anerkjennelse av tidsbegrepet ”punktet”, som den uberegnelige tiden, belyse noe av det som spiller inn (jf kap 2). Læreren legger til side planene hun har for timen, og utnytter det som skjer der og da til en lærings situasjon. Hennes faglige overveielser ser for meg ut til å handle om betydningen av at studentene skulle få ”kjenne hvordan det kjentes” å være i musikken – eller en del av musikken.

Jeg har flere steder henvist til Aristoteles’ begrep *fronesis*. Etter min mening er det grunn til å tro at musikk læreren innehar denne praktiske klokskapen (Rasmussen 2010, jf. kap. 2). Undervisningssituasjonene er preget av at læreren tar beslutninger og handler i ”nået”, at læreren ser det unike og gjør det rette. Rasmussen kaller dette pedagogisk takt, fra musikkbegrepet ”takt” som kan bety å skape orden (ibid., s. 20).

Undervisningshistoriene har vært fulle av informasjon som jeg har valgt å ikke putte inn i teoretiske kategorier på forhånd (jf. kap. 3). Jeg har i stedet hatt et ønske om å la poengene tre frem fortløpende i fortellings form. Gjennom fortellingene har jeg blitt oppmerksom på en rekke sentrale, didaktiske aspekter ved lærerrollen og undervisningen som ser ut til å fremme det dialogiske og improviserende. Med bakgrunn i egen erfaring, mener jeg her å se paralleller til førskolelærerrollen i forhold til barns aktive og skapende musisering i barnehagen.

Avslutningsvis oppsummerer jeg her det som synes mest sentralt i hvordan disse erfarne førskolelærerutdannerne forstår improvisasjon som praksisnær tilnærming til musikk: faglig trygghet og kroppsliggjort kunnskap/handlingskompetanse, gjensidighet/symmetri i relasjonen, å ta utgangspunkt i studentenes initiativ og erfaringer/målgruppekunnskap, grundige forberedelser sammen med vilje til å vike fra oppsatt plan, aktivitet tidlig i undervisningen, betydningen av engasjement hos lærer, ”den sårbare lærer”, et ”demokratisk klasserom”, humor, lek, ”selvforglemmelse”, ”prestasjonsfrie soner”, det kroppslige aspektet ved musikkopplevelsen og anerkjennelse av tidsaspektet ”punktet”.

Kapittel 5

AVSLUTTENDE DRØFTING OG OPPSUMMERING

Opgaven søker svar på problemstillingen: *”På hvilken måte kan improvisasjon forstås som et aspekt ved det praksisnære i musikkundervisning ved førskolelærerutdanningen?”*

I kapittel 4 har jeg belyst problemstillingen med utsagn fra intervjuundersøkelsen, og drøftet disse i forhold til erfaringer og teori. Med utgangspunkt i dette, samt det jeg har lagt til grunn for forståelse og tolkning (jf. kap. 2 og 3), vil jeg i studiens avsluttende kapittelet foreta en oppsummering av de ulike perspektivene på problemstillingen og forsøke å sette dem inn i en større sammenheng.

Jeg vil innlede med å se på hvilke verdier som uttrykkes i samfunnet når det gjelder undervisning generelt og musikkfaget spesielt, før jeg drøfter hvilke konsekvenser jeg ser som førskolelærerutdanner i forhold til dette. Videre drøfter jeg hva mine funn kan implisere for musikkundervisningen i forhold til at improvisasjon er tatt inn som læringsutbyttebeskrivelse i forslag til Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. Deretter drøfter jeg improvisasjonsdidaktiske aspekter ved problemstillingen knyttet til musikk lærerrollen i lys av praksisnærhet, før konklusjonen.

5.1 Tendenser i samfunnsstenkningen og fagdidaktiske utfordringer

I innledningskapittelet pekte jeg på at nytteargumenter og instrumentell tenkning har blitt brukt til å legitimere musikkfagets plass i barnehagen. Det er i det hele tatt et økt trykk på resultater og prestasjoner i hele vårt utdanningssystem i dag. Dette underbygges av Midtsundstad & Willbergh (2010) som blant annet hevder at undervisning gjøres om til et spørsmål og innskudd og utbytte i kjølvannet av den økonomiske tankegangen som råder. De skriver at det er fare for at skolen i dag styres bort fra sitt samfunnsmandat, nemlig å kultivere og kvalifisere studenter til funksjoner i samfunnet og som samfunnsdeltakere i vårt framtidige samfunn (ibid., s. 14). Dette hevder de på bakgrunn av at skolens undervisning forstås og beskrives som resultater som kan måles. Med gode resultater på tester som mål, kan dette gi undervisningen et innhold som defineres utenfor fagmiljøene selv.

Samfunnsmandatet til høyskoler og universiteter vil til enhver tid være politisk bestemt og virke inn på hvilke verdier, kunnskaper og ferdigheter som skal ivaretas. Blant annet så man at offentlig styring fikk et økt fokus på resultatorientering, nytteperspektiv, brukerorientering, lønnsomhet og effektivisering i kjølvannet av reformen New Public Management på 1980-/90-tallet. Utdanningsinstitusjonene forholder seg også til en rekke lover, forskrifter og overnasjonale føringer. Utdanningsløp forsøkes å gjøres kompatible på tvers av landegrensene. Alt dette fører til standardiseringer, eksempelvis i form av rammeplaner som fagplaner skal utarbeides fra i neste ledd. Mange høyskoler opplever at initiativ, nyskaping og kreativitet hemmes og at rammeplanverk fratår utdanningsinstitusjonene autonomi. Fokus på resultater, konkurranseevne og et økt antall studiepoeng per student, kan ha tonet ned fokuset på kvaliteten i utdanningen og utdanningens innhold.

Varkøy (2012) skriver om musikkundervisningen i lys av utdanningspolitikken i en kommentar i Morgenbladet (2.-8.11.12). Han hevder at det er i ferd med å etableres et "enfold" når det gjelder hvordan vi skal forstå og tenke om liv og samfunn. Varkøy problematiserer nettopp dette at en teknisk-økonomisk og snever nytte- eller relevanstenkning skyller inn over stadig flere livsområder, heriblant utdanning og kultur. Nytte forstås her i retning av "matnytte" og konkurranseevne. Varkøy peker på at sang- og musikkundervisning i utdanningspolitikken har blitt begrunnet med en mengde pedagogiske formål gjennom tidene, "fra gudstro til bedre karakter i matematikk, og kulturpolitisk med alt fra kulturell inkludering til bedre helse" (ibid.). Forfatteren hevder at vi er omsluttet av denne tenkemåten i et omfang som gjør det vanskelig for oss å forstå at vi kan eksistere som noe annet enn produsenter, konsumenter og ressurser. Det å gjøre noe fordi det har en verdi i seg selv, er en idé som sjelden vinner frem. Med glimt i øyet foreslår han at en måte å imøtekomme dette trykket på, kan være å insistere på "nyttens av det unyttige".

Fokuset på det instrumentelle sett i sammenheng med et stadig økende fokus på en forståelse av læring som noe som kan "måles og veies" (jf. kap. 1), gjør det til en utfordring å argumentere "høylydt nok" for musikkens plass i barnehage og førskolelærerutdanning ut ifra en barnehagefaglig tenkning.

For barnehagen kan det føre til at innhold defineres utenfor barnehagen selv, dersom den nyutdannede førskolelæreren ikke har tilstrekkelig faglig trygghet (jf. kap. 4) og utvikler en forståelse for betydningen av en musikkfaglig kompetanse ut ifra musikkens egenverdi (det unyttige). Da blir det kan hende lett å akseptere innhold som defineres utenfor barnehagene selv, som eksempelvis ferdige pakker/program (jf. kap. 1).

Et didaktisk poeng i denne sammenhengen, er at innholdet i musikkundervisningen i førskolelærerutdanningen må få betydning for studentene, forankret i barnehagen og barnehagens vide læringssyn. Midtsundstad & Wilbergh (2010, s. 13) skriver at eleven (studenten) må kunne ta stilling til innholdet i skolens sammenheng, der undervisningens tema blir mulig å se i sammenheng med profesjonsfeltet og der studentene kjenner seg igjen og gjør innholdet til sitt. Jeg mener min studie viser en nær sammenheng mellom dialogisk, improviserende musikkaktivitet i klasserommet og barns rett til medvirkning (jf. kap. 4). Barns egne kulturelle musikkuttrykk og det musiske i kommunikasjonen er tema jeg har drøftet i oppgaven, noe som kan ses på som sammenhenger å forstå innholdet i musikkundervisningen i lys av. Dette tydeliggjør at valg av innhold og arbeidsmåter med fordel foregår nært opp til barn uttrykk og væremåter. Slik jeg ser det, må undervisningen få være noe prosessuelt for studentene. Slik vil jeg hevde at improvisasjon aktualiseres, både som arbeidsmåte og som et fenomen å tematisere sammen med studentene. Studentene må følgelig også gis mulighet til å ta stilling til relevansen i det musikalske innholdet i undervisningen, og de må bli utrustet med en faglig trygghet som kan bidra til å tone ned et instrumentelt fokus på musikkaktiviteten i barnehagen (jf. kap. 1).

Sammen med et økt nytteperspektiv, har vi i de senere årene også opplevd en nedgang i antall undervisningstimer som tilbys studentene i estetiske fag i vårt utdanningssystem. Rapporten til professor Ann Bamford (2011) bekrefter dette. Uten at det tallfestes i timer, sier den at "det er et presserende behov for å gjeninnføre et minimum av kreative fag og kulturfag for alle som tar lærerutdanning i Norge" (ibid., s. 15). En liknende tendens til nedprioritering ser man i grunnskolen. Samme rapport peker på at "økt fokus på og økt timetall i «basisfagene» har ført til redusert fokus på de estetiske fagene. I rapporten vises det til at for ti år siden var 20 prosent av tiden forbeholdt kunst- og kulturfag og praktiske fag i grunnskolen. I 2010 har dette tallet falt til rundt 12,4 prosent. Matematikk, engelsk, norsk og kroppsøving er fagene som har fått mest tilleggstid" (ibid.). I et fagdidaktisk perspektiv, er time- og vektall rammer vi lærere skal forholde oss til og skape undervisning innenfor.

Spørsmålet er om ikke nedgang i undervisningstimer reduserer kvaliteten på de estetiske prosessene vi ønsker at studentene skal erfare. Samtidig tvinger dette frem en skjerpet bevissthet rundt valg av innhold og arbeidsmåter i musikkundervisningen, noe jeg mener denne studien er et forsøk på å imøtekomme.

Gledelig er det å høre kunnskapsminister Kristin Halvorsen (under seminar vedrørende de praktiske og estetiske fagenes plass i utdanningssystemet, Kunnskapsbanken 28.2.2013) si at de estetiske fagene, og den estetiske tilnærmingen til læring, fortjener et større fokus enn de har hatt de senere årene. Halvorsen bekrefter at Pisa-resultater har fremmet det sterke fokuset på lese-, skrive- og regneopplæringen i grunnopplæringen, men at pendelen nå må svinge tilbake. Hun sier at skolens brede samfunnsmandat nå må få et større fokus, og at de estetiske fagene er betydningsfulle ut ifra at barn deltar i livet med mange innfallsvinkler.

Kolleger forteller at musikktimeene i dag fylles opp med innhold som er ”lett omsettelig” i barnehagen. Et tilbakevendende hjertesukk er at tiden blir for knapp til at studentene virkelig får oppleve på kroppen hva musikk kan bety, at det er for liten tid til å dvele og reflektere. Det kan se ut som at vi holder på med å ”fylle på mest mulig forskjellig”, og flere med meg spør seg hva slags type læring dette gir studentene. Jeg håper kunnskapsministerens anerkjennelse av de estetiske fagene også får betydning for førskolelærerutdanningen, i form av tilstrekkelig antall undervisningstimer til at studentene får oppleve å gjøre meningsfulle, estetiske erfaringer over tid.

5.2 Improvisasjon i den nye barnehagelærerutdanningen

I kapittel 1 antyder jeg at barns rett til medvirkning (Bae, 2012) har ført til at improvisasjonsbegrepet diskuteres i en rekke publikasjoner innen barnehagefeltet de senere årene. Med bakgrunn i dette, er det grunn til å anta at det dialogiske aspektet ved improvisasjonsbegrepet kan være noe av det sentrale i den nye barnehagelærerutdanningens styringsdokument. Jeg har tidligere i oppgaven fremmet ”hverdagsbarnehagen” som en ”motpraksis” til de mer styrte og formelle arbeidsmåtene, for å løfte frem barns medvirkning i et musisk perspektiv (jf. kap. 1).

Improvisasjon er tatt inn i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012), som legger føringer for utarbeidelse av ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen.

Her heter det som en læringsutbyttebeskrivelse under fagområdet ”Kunst, kultur og kreativitet”, at studenten ”kan bruke sin faglighet til improvisasjon i lek og læring” (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 22). Begrepet *læringsutbytte* kan, ifølge Gjert Langfeldt (2010), forstås som hvilke prosesser og resultater studentene sitter igjen med etter et undervisningsforløp. Langfeldt skriver om forholdet mellom danning og undervisning, og hevder samtidig at utbyttet av undervisningen kun kan være et læringsutbytte dersom en kan *beregne* hva studentene lærer, tilegner seg og gjør til sitt eget. Dersom danning er *selvdanning*, må dette betraktes som en aktiv, frivillig og livslang prosess som undervisningen bare kan gi et bidrag til (Midtsundstad & Willbergh, 2010). Et læringsutbytte som sier at studenten kan bruke sin faglighet til improvisasjon, kan i lys av disse perspektivene betraktes som problematisk. Jeg er i det hele tatt usikker på om *læringsutbytte* er et godt begrep og får assosiasjoner til Varkøys ”matnytte” som et resultat av ”veie- og målesamfunnet”. Gjennom arbeidet med denne studien, har jeg fått forståelsen av at det ikke finnes noen lettvinde veier til improvisasjonskompetanse, men at dette er noe som først og fremst kultiveres gjennom solide grunnlagskunnskaper innen et område du har utviklet god handlingskompetanse i forhold til (jf. kap. 2).

På den annen side vil musikkfaget nå få en helt annen plass enn det har i den nåværende førskolelærerutdanningen. I ny barnehagelærerutdanning vil musikkfaget inngå i et flerfaglig kunnskapsområde som mange vil hevde speiler barnehagevirkeligheten i større grad. Dette kan gjøre improvisasjon aktuelt som et tverrfaglig begrep eller en innfallsvinkel som kan favne kunnskapsområdet som helhet. Som et profesjonsrettet tema knyttet til praksis, vil improvisasjon etter min mening også kunne være en innfallsvinkel. Som *innstilling* eller *holdning* mener jeg derfor at improvisasjon kan ha en hensikt i forhold til å møte det hele, musiske barnet. I kapittel 2 løftet jeg frem sammenhenger mellom øyeblikket og barns kulturskaping som sentralt for å belyse problemstillingen. Slik jeg ser det, kan det tverrestetiske i kunnskapsområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” imøtekommes med en slik improvisatorisk innstilling. Valberg (2002) beskriver barnekulturen som ”økologisk integrasjon og helhet i motsetning til skolekulturens pedagogiske isolasjon og fagspesialisering” (ibid., s. 57). Forfatterens ”finn fem feil-lek” med leseren, kan illustrere her:

Barna leker med ett kunstfagfelt av gangen. De sier: ”I dag skal vi leke med lyd og lage billyder. I morgen skal vi leke med bevegelse og kjøre bilene. Dagen etter skal vi skape form og farge og lage biler” Leken er oppdelt og i fagsektorer, mer enn sammensmeltet i en helhetsopplevelse. Selvfølgelig er dette utsagnet også galt. (Valberg, 2002, s. 57)

Dialog, deltakelse og helhetssansing som sentrale begreper i barnekulturen, kan etter mitt syn også være sentrale begreper i utviklingen av en undervisning som imøtekommer det musiske barnet. Her ser jeg improvisasjon som en aktuell, fagdidaktisk innfallsvinkel.

Jeg har i min studie blant annet forsøkt å forstå improvisasjonsbegrepet med utgangspunkt i musikkfaget spesielt. Med musikkklærerblikk vil improvisasjon som læringsutbytte også kunne handle om at studenten kan improvisere rent musikalsk, med grunnleggende ferdigheter i rytmikk- og tone- og akkordstrukturer innenfor den sjangeren det arbeides innenfor (jf. kap. 2). De teoretiske perspektivene på musikalsk improvisasjon jeg har lagt til grunn, viser at en ikke kommer utenom disse solide grunnlagskunnskapene (Dillan, 2004; Steinsholt, 2006). Faren er at vi kan blendes av improvisasjon som en pedagogisk ”nyvinning” og ikke tar høyde for det solide grunnlaget som må foreligge for at improvisasjon skal kunne skje. Slik jeg ser det, kan ikke improvisasjon som læringsutbytte forstås som en ”nødløsning” eller som et enkelt ”grep” i det hele tatt. Forskningsdeltakerne bekreftet også dette:

”Skal du kunne improvisere så må du kunne se også, du må kunne se mulighetene, du må kunne se arenaer, du må kunne skaffe deg arenaer, du må kunne legge til rette for improvisasjon og du må kunne se verdien i improvisasjon, ikke bare for improvisasjonens egen skyld med også i leken med barn – og måten å være på sammen med barn. Du må kunne dyrke frem den lekenheten i deg på en helt annen måte, tror jeg...””...og da må vi ikke bare lære de mere musikk eller andre typer musikkformer og sånn, men de må jo også få en trygghet og dvele ved noe, og være i det, men da må studentene føle at dette kan de, dette behersker de, de kan det mediumet musikk” (Solveig)

Solveig antyder her at det må til en endring i undervisningen for at improvisasjon skal kunne skje i større grad med barn i barnehagen. Man kan ikke improvisere ut fra ingenting. De andre forskningsdeltakerne var også opptatt av det tidkrevende ved å tilegne seg grunnlagskunnskap i form av musikkfaglige ferdigheter, og de problematiserte rundt hvordan semesterplaner, arbeidskrav og eksamener førte til en kompakt undervisning med få åpninger for spontan improvisasjon (jf. kap. 4). Slik jeg ser det, harmonerer denne utviklingen dårlig med at improvisasjonsbegrepet er tatt inn som et beskrevet læringsutbytte.

Alt dette mener jeg må bety at de enkelte fagene som inngår i barnehagelærerutdanningens nye kunnskapsområde ”Kunst, kultur og kreativitet”, fortsatt må få fungere enfaglig på sine egne premisser. Nielsen (1998) fremhever som ett av fagdidaktikkens formål at den skal bidra til at musikkundervisningen skjer på et reflektert grunnlag slik at man blir mindre avhengig av tilfeldige pedagogiske strømninger. Han skriver:

Holdbare begrunnelser for musikkundervisning – og hermed grundlaget for at træffe inholdsvalg – opstår i et samspill mellem udefra kommende forventninger (fra samfundet, fra skolen som helhed) og på den andre side de muligheder, som udspringer af musikken selv og måder at beskæftige sig med den på. (Nielsen, 1998, s. 14)

Slike forventninger og muligheter er ikke gitt en gang for alle, men må hele tiden undersøkes ut fra gitte forutsetninger. Nå vil noen av forutsetningene være at musikk skal inngå i et fagområde, der det fagspesifikt musikkfaglige skiller seg fra de andre fagene ved at uttrykket er knyttet til lyd som er ment å være kunstnerisk bearbeidet i en eller annen form (Bjørlykke, 1999, s.18). Grunnleggskunnskaper i musikk vil dermed arte seg helt forskjellig fra grunnleggskunnskapene i både forming og drama. Improvisasjon må derfor ikke forstås som en enkel ”løsning” på tverrfaglighet eller helhetlig tenkning og undergrave fagenes forskjellighet. Uten enfaglighet blir det ingen fag ”å tverre med”, eller improvisere med, slik jeg ser det.

Otterstad & Rossholt (2012, s. 9) skriver at den nye barnehagelærerutdanningen skal være teoretisk fundert i en praksisnær kontekst og med et profesjonsrettet perspektiv. Forfatterne går i bresjen for at fagene nå gis muligheten til å synliggjøre teoretiske, metodologiske og analytiske perspektiver i lys av at forskrift til ny rammeplan åpner opp for kritisk refleksjon og økt fokus på at profesjon forstås forskjellig (ibid., s. 10). I tråd med dette har jeg et fagdidaktisk ansvar for å løfte frem teoretiske perspektiver som støtter studentene i å se det hele, lekende, skapende og kroppslige barnet. Den musiske retningen innen musikkfagets legitimeringstenkning er det nærmeste jeg kommer en slik ivaretagelse. Her har jeg trukket frem det musiske hos Bjørkvold (1989) og den rytmiske musikkpedagogikken fra Danmark som eksempler (jf. kap 2).

Andre læringsutbyttebeskrivelser i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012) sier eksempelvis at ”Studenten har kunnskap om barns musikalitet og musikalske utvikling, barnekultur og kulturarv”. Av ferdigheter forventes det blant annet at studenten kan ”planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere kunstneriske og kunstpedagogiske prosesser med og for barn” og som generell kompetanse heter det at studenten ”forstår utviklingsarbeid og forskning som forutsetning for å styrke det kunst- og kulturfaglige arbeidet i barnehagen” (ibid., s. 21 og 22).

Det er store og sammensatte oppgaver kunnskapsområdet ”Kunst, kultur og kreativitet” skal forberede og kvalifisere den nye barnehagelæreren til. Jeg har nærmet meg, men jeg undrer meg fortsatt over, hva som skal være musikkfagets viktigste oppgave i dette. - Spesielt dersom man ser forholdet til praksisnærhet som førende opp imot det tidkrevende ved å delta i estetiske prosesser som gir mening for studentene.

5.3 Improvisasjon *kan* bety noe for nærhet til praksis

Jeg innledet masteroppgaven med å løfte frem betydningen av at min egen musikkundervisning forbereder førskolelæreren til å ivareta og fremme barns egne kulturelle uttrykk gjennom lekne, spontane musikkspill med barn i barnehagens hverdag. Dette ses i lys av barns rett til medvirkning, og knyttes til begrepet *praksisnærhet* i problemstillingen.

Jeg introduserte også improvisasjon som en arbeidsmåte i musikkundervisningen. Baes (2012) forskning peker nettopp på at lekende transformasjoner av artefakter og musiske uttrykksformer inngår i barns valg. Dette knytter hun til barns rettigheter i barnekonvensjonen om ytringsfrihet (ibid., s. 8). ”Musikkundervisningen må sette studentene i stand til å få øye på barnet”, sa forskningsdeltaker Kari. Med andre ord; barns rett til medvirkning utfordrer musikkklæreren ved førskolelærerutdanningen.

Funn presentert i kapittel 4 kan tyde på at improvisasjon, forstått som dialogisk improvisasjon, har noe å si for det spontane, musiske samspillet i barnehagehverdagen. Samtidig er improvisasjon vanskelig, fordi man står i en tradisjon både i barnehagen og på høyskolen. I barnehagen synes det å være en sterk barnehagekultur der musikk, og ofte sang, knyttes til funksjon og tema (jf. kap. 1).

Improvisasjon har tradisjonelt vært betraktet som atskilt fra musikkvitenskap, og kan dermed vært lite fremtredende i undervisningsfaget musikk ved førskolelærerutdanningen (jf. kap. 2 og Solveigs utsagn i kap. 4). Dette kan ses på som tradisjoner, eller konvensjonelle former for praksis som trenger å utfordres. Steinsholt & Sommeros (2006) utsagn om at det å improvisere ikke kun betyr å kunne bevege seg utover rammene, men også at man må kunne forholde seg kritisk til dem, gir mening her. Forfatterne kaller dette ”provokativ kompetanse” eller det å ”søke mot ukjent terreng” (ibid., s. 18).

Noe av det som fremkommer av mitt datamateriale, er hvordan improvisasjon kan bli et resultat av en genuin dialog, og ikke ”improvisasjon for improvisasjonens skyld” (jf. kap. 4). Sett i forhold til at improvisasjon er beskrevet som læringsutbytte i forslag til ny Rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012), kan ikke improvisasjon ses på som instrumentelt, som en ”redningsplanke” eller som en enkel sak ”å ta i bruk” verken i klasserommet eller sammen med barn i barnehagen. Det er tvert imot svært komplekst. Jeg finner flere eksempler på dette i både forskningsdeltakernes utsagn og i egne refleksjonslogger, at det å forsøke å gjenta suksessen sjelden er ”vellykket”. Øyeblikkets magi forsvinner, situasjonen mister det genuine. Det som skjer der og da fremmer improvisasjon og kan dermed ikke gjentas (jf. kap. 4).

Informantene ga tydelig uttrykk for at musikkundervisningen er viktig sett i forhold til barns medvirkning, gjennom at musikk er koblet tett på det musiske som *er* barns måte å være på (jf. kap. 4). På denne måten bør barnet og deres væremåter, være utgangspunktet for innhold og arbeidsmåter i undervisningen her improvisasjon blir sentralt. - Mens det vi vurderer studentene i forhold *til* (arbeidskrav og eksamen) ikke bestandig tilsier at det er denne kompetansen som er den mest sentrale. Vurderingens innhold og måter blir dermed viktig å diskutere når improvisasjonskompetanse skal være en del av studentens læringsutbytte. Det mest relevante med improvisasjon som læringsutbytte for øyet, er kanskje at noe av vurderingen må knyttes opp i mot de estetiske fagenes grunnlagskunnskap i form av ferdigheter.

Nerlands (2004, s. 48) perspektiver på kunnskap gjennom begrepene *interessedimensjoner* og *verdidimensjoner*, er en innfallsvinkel for meg til å bli tydeligere på hva musikkundervisningen skal bidra til for førskolelæreren (jf. kap. 2).

Forventninger om kunnskapens fremtidige bruksverdi knytter seg til interessedimensjonen, mens verdidimensjonen handler om hvordan møter med kunnskapen (musikken) kan skape mening i tilværelsen og bidra til erkjennelsesutvikling. Funn fra forskningsdeltakerne viser at musikk lærerne sjelden setter ord på det som har skjedd av musikalsk samhandling i etterkant av en aktivitet. Dette har fått meg til å tenke på betydningen av å snakke mer om hva musikk gjør med oss og hva som er opplevelsaspektet i musikalske samspill. Irgens (2006) foreslår det didaktiske prinsippet *å framføre* (advocating), som eksempelvis kan være å beskrive en følelse som for deg er relevant for situasjonen. Ved at læreren setter ord på noe av sin opplevelse og går i dialog med studentene og deres opplevelser, kan det hende at verdidimensjonen i musikkundervisningen trer fram.

Når det gjelder interessedimensjonen, har samtalene med forskningsdeltakerne gjort meg bevisst på en rekke forhold. Funn i studien kan tyde på at musikk lærerne synes det kan være vanskelig å vise betydningen av det improvisatoriske og spontane som musikkundervisningen kan bidra til med barn i barnehagen. Praksisfortellinger kan være en inngang til å belyse dette og kan forstås som *å illustrere* (illustrating) (Irgens, 2006). Det vil si å gi realistiske og praksisnære skildringer av det som er tema. Når interessedimensjonen er knyttet til forventninger om fremtidig bruksverdi, tenker jeg også at prinsippet *å ramme inn* (framing), kan være hensiktsmessig (ibid.), gjennom tydelige uttalelser om hvilke intensjoner som ligger til grunn for den praksikale musikkundervisningen i klasserommet. Irgens (2006, s. 288) påpeker at de didaktiske grepene *advocating*, *illustrating* og *framing* kan være med på å gjøre dialogisk improvisasjon mulig. Gjennom å undersøke om det du har lagt fram gir mening (*inquiring*), utsetter man seg også for muligheten for at man endrer planer underveis og improvisasjon kan oppstå.

Det ”unyttige” ved musikken (Varkøy, 2012) er, slik jeg ser det, noe som kan tre frem for studentene i improvisasjon og gjennom musiske prosesser. Musiske dialoger er først og fremst betydningsfulle fordi de involverer og berører. Det didaktiske ansvaret er lærerutdannerens, og jeg har gjennom prosjektet blitt mer bevisst på musikkfagets legitimeringstenkning overfor førskolelærerstudenten. Dersom førskolelærerutdanneren skal bidra til lekende, improviserende og musiske møter i barnehagen, må følgelig argumentene som peker i retning av det mer ”unyttige” bli enda tydeligere fra lærerposisjonen (jf. Varkøy).

I planlegging av undervisningen må blikket også rettes mot hva lærebøkene som presenteres for studentene sier om syn på barn og syn på musikk. Teoriene studentene møter i pensum er med på å forme deres tenkning og utøvende praksis. Med bakgrunn i at studentene lett ser ut til å ty til "nytteforklaring" i sin argumentasjon for musikkens plass i barnehagen (jf. kap. 1), er det grunn til å poengtere at ulike grunnsyn i lærebøkene og betydningen av å se disse, må løftes fram i dialog mellom førskolelærerutdanner og studenter. En tydelig og nyansert argumentasjon for musikkens plass i barnehagen er nødvendig. Et eksempel på et perspektiv jeg mener kan lyse på mine drøftinger om improvisasjonens betydning, er eksempelvis "danning som dialog" som fremmer barn og voksnes lydhørhet overfor hverandre og ses i sammenheng med barns medvirkning (Sæther & Angelo, 2012, s. 128). Her handler det om at både voksne og barn dannes, noe jeg mener belyser det dialogiske i musikkarbeidet som min studie søker å fremme.

En annet teoretisk innfallsvinkel jeg finner relevant i forhold til at jeg har løftet frem betydningen av å se på sammenhengen mellom barns kulturskaping og improvisasjon, er Jan Sverre Knudsens artikkel (2008), som fokuserer på å se på fenomenet spontansang som noe mer enn kommunikasjon eller læring. Her refererer han til Foucault (1972) og "selvets teknologi", musikkterapeutisk tenkning og "flow". Knudsens anliggende ser ut til å være å vise oss hva spontansang kan fortelle oss om det å være barn - og til hvordan barn kan forholde seg til sin egen tankeverden, stemme og kropp. I slike perspektiv som her er nevnt, blir barnets spontane musikkuttrykk heller noe vi voksne kan lære av, dersom vi har ambisjoner om en likeverdig og gjensidig berikende samhandling med barn. Det vil også trolig være behov for å gi studentene perspektiver *utover* det lærebøkene tilbyr. Dette er en utfordring for en lærer som er ny i fagfeltet. Særlig tenker jeg at perspektiver som peker forbi det såkalte nytteperspektivet, kan være viktige bidrag til at førskolelæreren ser verdien i det improvisatoriske, musiske samspillet med barn.

Disse perspektivene jeg nå har nevnt, mener jeg sier noe om hva som kan ligge i musikkfagets potensialer og at læringsperspektivet ikke alltid trenger å være det mest fremtredende.

Svarene fra forskningsdeltakerne viser meg at improvisasjon fordrer både lekenhet og en faglig styrke. Den praktiske klokskapen forskningsdeltakerne viser som deler av sin kunnskapsbase, forteller meg om en åpenhet for det unike i situasjonen. Dette, *sammen* med overblikk og forståelse for det generelle, fordrer en reflektert oppmerksomhet (fronesis) (jf. kap. 2).

Dersom improvisasjon derimot knyttes til mesterkultur/til det virtuose, kan den være mer tradisjonsbundet, musikalsk krevende og vil neppe kunne være inkluderende verken i den nye barnehagelærerutdanningen eller i barnehagen. Mens knyttet til innstilling og dialogen, mener jeg at improvisasjon kan tilføre en dimensjon i det musikalske samværet med barna i barnehagen og studentene i klasserommet.

Ut ifra dette forstår jeg at det ikke handler om å undervise i improvisasjon *direkte*, og handlingsanvisende, men at det er fagligheten i betydningen ferdigheter de trenger *til* improvisasjon som er det sentrale. På bakgrunn av grunnleggende ferdigheter i sang, bevegelse, lytting og instrumentbruk kan kanskje førskolelæreren slippe både seg selv og det musiske barnet mer løs – og forskningsdeltakerne har vist meg at dialogisk improvisasjon kan fremme den musikalske improvisasjonen.

Forskningsdeltakernes ulike betoning av å ta utgangspunkt i studentenes eget sangrepertoar og musikkstoff, har gitt meg noen tanker om at man kanskje kan komme raskere til den praksikalske (Elliott, 1995) musikkundervisningen (jf. kap. 2) i forhold til instrumentbruk, gjennom å ta utgangspunkt i noe som allerede eksisterer og som er kjent for studentene. Her ser jeg en parallell til Jarnings (2006, s. 235) omvei til didaktikken gjennom jazzen, og den improvisasjonsdidaktiske treklangen med forholdet mellom innholdskanon, kompetanse og kreativitet. Slik jeg ser det, kan utfordringen med å ta utgangspunkt i en felles ”sangskatt” være at studentenes mangfoldige bakgrunn i blant annet alder og etnisitet, trolig vil gjøre at et slikt felles repertoar vanskelig å finne. Dette taler til fordel for en ”innholdskanon” i form av musikkstoff med blant annet mulighet for egne musikkuttrykk, som for eksempel trommelek og rammesanger ⁶(Hedegaard, 1995). I egen undervisning tenker jeg at det både må finnes ”lærerinitiert” og ”studentinitiert” musikkstoff. Jeg tenker også at begrunnelses- og innholdsdimensjonen i den praksikalske undervisningen med fordel kan tematiseres sammen med studentene. Det er ikke sikkert slike begrunnelser er fremtredende, slik også Nielsen (1998) poengterer her:

⁶ Sangene er oplæg til musikalsk samvær med børn, og kaldes rammesange. De skal inspirere til igangsættelse og idéutvikling af bevægelsesleg og leg med musik samt til sang, dans og spil på instrumenter. De fleste af sangene har få akkorder og er derfor lette at spille på guitar eller klaver. En række af sangene fungerer fint blot med akkompagnement af trommer. (Hedegaard, 1995, s. 95).

Sproglige tekster (og muntlige utsagn) og musikalsk undervisningsmateriale kan eksplisitere deres begrunnelse, målsætning og innholdsvalg meget klart eller holde det skjult. Spesielt når det drejer seg om undervisningsmateriale av musikalsk-praktisk art, er det hyppigst at støde på tilfælde av ikke-forklart begrunnelse og kriterium for innholdsvalg. (Nielsen, 1998, s. 15)

5.4 Konklusjon

Det å vite noe med sikkerhet er ikke hensikten med min studie, men å belyse, åpne og vise nye mulige perspektiver. Jeg har innsett at lærerprofesjonaliteten handler om tvil og usikkerhet. Tvilen i starten av mitt prosjekt var negativ, i form av utilstrekkelighetsfølelse og rådvillhet i forhold til mine forventninger til meg selv som førskolelærerutdanner. Mens den tvilen jeg har nå vil jeg beskrive som mer positiv, fordi den bidrar til at jeg søker ny kunnskap. Dette handler om at jeg, i likhet med forskningsdeltaker Lise (jf. s. 77) både har gjort gode og dårlige undervisningserfaringer. Jeg illustrerer med et sitat fra Steinsholt (2010) som belyser

Gadamers hit-og-dit-engasjerte lek med det som er annerledes, og som gjør at erfaringer kan bli til ny innsikt:

Det er gjennom nye erfaringer våre forventninger settes på spill. Det negative som ligger innbakt i ekte erfaringer har ikke bare en negativ virkning på oss. De virker også positivt og ikke minst produktivt ved at det er gjennom skuffelsen av at våre forventninger ikke holder vann vi blir oss bevisst at vår forståelse ikke har vært riktig, og at vi har muligheter til å korrigere den. Selv om våre negative erfaringer fører med seg smerte og ofte er noe vi må lide oss gjennom, er det snakk om en livgivende smerte som vi har muligheter til å vokse på. Ny innsikt dukker opp. (Steinsholt, 2010, s. 116)

Det finnes ikke noen oppskrift på det fagdidaktiske i klasserommet. Undervisningen kan ikke bare være improvisasjon og dialog. Det er viktig med forelesninger også, og ikke minst mulighet for å tilegne seg praktiske ferdigheter i musikk.

Jeg har fått en større forståelse for kompleksiteten i det å være lærer i dialog med studenten, og jeg har fått et bredere ståsted og mulighet til å treffe mer bevisste og begrunnede fagdidaktiske valg.

Lenge koblet jeg min utilstrekkelighetsfølelse til at jeg ikke var instrumentalist eller musikkviter. Nå har jeg blitt styrket i troen på at kombinasjonen ”profesjonsbærer og musikk lærer” er relevant og godt ståsted som lærer i kunnskapsområdet ”kunst, kultur og kreativitet” ved den nye barnehagelærerutdanningen. Jeg har også blitt meg bevisst at erfaringene som førskolelærer i musikkaktivitet med barn har kultivert min improvisatoriske kapasitet.

På vei til å finne min egen personlige undervisningsform, har jeg hatt et stort utbytte av samtalene med forskningsdeltakerne. Som utdannet førskolelærer og fagdidaktiker har jeg møtt førskolelærerutdannere som har sin utdanning i musikkvitenskapen. Våre tilnærminger til undervisningsfaget musikk blir forskjellige med disse ulike utgangspunktene, og jeg har blitt mer oppmerksom på at jeg med min bakgrunn kan gi meningsfulle bidrag i utviklingen av fagdidaktiske beslutninger. Mitt undervisningsrepertoar vil aldri være helt mitt eget, men alltid bygge på andres stemmer. Grundig kjennskap til faget og omgivelsene og en aksept av tradisjonene, sammen med en kritisk holdning til det aksepterte, vil kunne gjøre det mulig å improvisere og bevege seg utenfor mønstrene.

Betydningen av etterligning og imitasjon av andre, belyser Jarning (2006) med å vise til en biografi over Charlie Parker: ”Grunntanken er på en måte: uten imitasjon – ingen sjanse til originalitet. Gjennom klisjeene, men ikke utenom, kan en kanskje finne fram mot mer personlige og særpregede uttrykk” (ibid., s. 229).

Teorifeltet må bygges på det pedagogiske, der evne til å relatere seg og gjenkjenne er viktig. Jeg ser at det er lettere for studentene å se sammenhenger da. Det musiske (Bjørkvold, 1989) er et begrep som fortsatt ”holder stand” og som er relevant i hverdagslig barnehageliv. Det lekne, og det helhetlige menneskesynet gjenspeiles i det musiske og har noe å fortelle studenten om barns rett til medvirkning. Jeg gjentar Karis utsagn vedrørende dette:

”Noe av det viktigste vi kan gjøre, er å gjøre studentene klar over det musiske i kommunikasjonen. Det musiske er det nærmeste jeg kan komme for å beskrive barns naturlige uttrykksform. Derfor må jeg lære musikk, for å skjønne hva de sier til meg, hva barn kommuniserer til meg” (Kari)

Det kan være slik at det musiske er det nærmeste vi kommer en kroppsfenomenologisk uttrykksform og at det derfor er et så godt og viktig verktøy i samvær med barn.

Det er også viktig å holde på det fagspesifikke ved musikken *sammen* med det lekne, fordi trygghet, bevissthet og ferdigheter er helt essensielt i musisk, dialogisk samspill med barn. Man kan ikke improvisere ut ifra ingenting (Steinsholt, 2006). Profesjonalitet er komplekst. En anerkjennelse av, og bevissthet om, lærerens praktiske klokskap blir vesentlig for å kunne aktualisere improvisasjon som en måte å skape sammenheng mellom musikkundervisningen i førskolelærerutdanningen og førskolelærerens musikalske praksis.

Litteraturliste

- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 71-113). Oslo: Damm & Søn.
- Alterhaug, B. (2007). Improvisation, Action Learning and Action Research. I E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (red.), *Action Research. A Nordic Perspective* (s. 133-138). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – En beskrivende og fortolkende studie*. Rapport nr. 24. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2007). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Redaksjonell artikkel, Kunnskapsdepartementet, 10.01.2007. Nedlastet 19.02.13 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489>.
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. I B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 9-53). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Baker-Sennett, J. & Mathusov, E. (1997). School "Performance": Improvisational Process in Development and education. I R. K. Sawyer, *Creativity in Performance* (s. 197-210). London: Ablex Publishing Corporation.
- Bamford, A. (2011). *Arts and Cultural Education in Norway. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Kunst- og kulturopplæring i Norge"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bastian, P. (1987). *Ind i musikken. En bog om musik og bevidsthed*. København: Gyldendal.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bingham, C. & Sidorkin, A. (2001). Aesthetics and the Paradox of Educational Relation. I *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 35, No. 1, (s. 22-30).
- Bjørkvold, J.R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørlykke, Åslid R. (1999). *Musikk på tvers*. Musikkdidaktikk for barnehage og skole. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bjørndal, C. R. P. (2003). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (s. 11-27). Oslo: Gyldendal.
- Bjørndal, C. R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – fra salmer til jazz i kjøkkenet. I T. Tiller (red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 11-27). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Bresler, L. (1994). *What formative research can do for music education: A tool for informed change*. The Quarterly, 5(3), (s. 11-24). (Reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, 16(5), Autumn, 2010).

- Brelser, L (2006). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. I *Studies of Art Education. A Journal of Issues and Research*, 48(1), (s. 52-69).
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* 2. utgave, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Canella, G. S. (1999). *The Scientific Discourse of Education: predetermining the lives of others – Foucault, education, and children*. I *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 1, No. 1, (36-44).
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Csikszentmihaily, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*, New York: Harper Perennial.
- Dale, E. L. (red.) (1996). *Skolens undervisning og barns utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1902). Barnet og læreplanen. I E. L. Dale, E. L. (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* (s. 23-40). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Dillan, Lisa (2004). Improvisasjon. I Ø. Varkøy, S. Kalsnes & G. Johansen, *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s.163-179). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristioffersen, *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-45). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Ese, K. (2007). *Av glede lager vi musikk. Sang og rytmikk for barnehage og småskole*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1981). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Fink-Jensen, K. (2006). Hermeneutiske perspektiver på musikalsk samhandling. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 8 2006 NMH-publ. 2006: 1* (s. 9-29).
- Focault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. New York: Harper Colophon.
- Fredens, K. (2006). Musikken i læreplanene. I E. Kirk, *Musik & pædagogik, 2. reviderede udgave* (s. 151-165). Århus: Forlaget Modtryk og forfatterne.

- Furu A., Granholt M., Holte Haug K., & Spurkland M. (2011). *Student i dag, førskolelærer i morgen. Kvalifisering til førskolelæreryrket* (s. 55-69). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fønnebø, B. (2012). Forming som jazzete improviserende bevegelser. I A. M. Otterstad, A. & N. Rossholt (red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 7-10). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (1990). *Warheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen hermeneutikk*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Graabræk Nielsen, S. (2008). Forskningsbasert undervisning i høyere musikkutdanning – begrunnelser, utfordringer og egenart. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 10 2008*, (s. 27-38). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Gustavsson, B. (2004). H.G. Gadamer: Att som i leken förstå. I L. Løvlie & K. Steinholt (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie frå antikken til det postmoderne* (s. 498-509). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, S., Løkken, G. & Röthle, M. (red.) (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Hedegaard, S. (1995). Trommeleg. *Et musikkpedagogisk grundlag* (s. 95-96). Brøndby: Semi-forlaget.
- Henmo, O. (2012). Bruk hodet. I *A-magasinet nr 9, 02.03.2012, Aftenposten*.
- Hohr, H. (2005). Estetikk og erfaring. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 237-253). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A-L Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219-232). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holen, A. (1984). *Barns sangaktivitet i 1 ½ -3-årsgrupper i barnehagen*. Nedlastet 08.02.13 fra http://www.dym.dk/dym_pdf_files/volume_14/volume_14_141_153.pdf.
- Holen, A. (1993). Små enkle sanger for små enkle barn? I I. Selmer Olsen (red.), *Kulturens fortellinger* (s. 131-147). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Holgensen, S. E. (1997). Musik og leg. I E. Kirk (red.), *Musik & Pædagogik* (s. 69-83). Århus: Forlaget Modtryk.
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Oslo: Cappelen Damm.

- Houmann, A (2010). *Musiklärarens handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. (s. 1-18). Malmø: Malmö Academy of Music.
- Irgens, E. J. (2006). Nødvendig eller uansvarlig? Improvisasjonens dilemmaer og muligheter i arbeidsorganisasjoner (s. 281-303). I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Søn.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 2. utgave, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- James, A. And James, A. (2004). *Constructing Childhood: Theory, policy and social practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jarning, H. (2006). Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon (s. 215-235). I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Søn.
- Jensen, M. & Osnes, H. (2009). *Kroppen i lek og læring – sirkus i barnehage og skole*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*, 4. utgave, Oslo: Abstrakt forlag.
- Juncker, B. (2002). Sentio et cogito, ergo...? Om at begribe børnekultur, børns kultur, børns legekultur og andre delikate sensitive fænomener. I C. Jessen, H. Johnsen & N. Mors (red.), *Børnekultur og andre fortællinger. Udgivet i anledning af Flemming Mouritsens 60-års fødselsdag* (s. 39-65). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jørgensen, S. H. (2006). På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 45-69). Oslo: Damm & Søn.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. I: *Nordisk barnehageforskning* (2010), 3 (2), (s. 63-75).
- Kirk, E. (red.) (2006). Musik og pædagogik i historisk perspektiv. I E. Kirk (red.), *Musik & pædagogik. 2. reviderede udgave* (s. 19-28). Århus: Forlaget Modtryk.
- Klafki, W. (1959). Kategoriale Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 5: 386-412.
- Knudsen, J. S. (2008). Barns spontansang – læring, kommunikasjon eller ”selvets teknologi”? (s. 161-170). I E. Ruud & G. Trondalen (red.), *Musikkterapi – et fag i utvikling*. Oslo: Senter for Musikk og helse, Norges Musikkhøgskole.
- Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser* (11-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad Strand, M. (2012). Kunst og kultur må få plass i grunnskolen! I *UTDANNING nr 13/24.*, august 2012.

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009b). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr. 41 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen 17.2.2012*: NOU.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langfeldt, G. (2010). Didaktikk: Analytiske distinksjoner for å forstå undervisning. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 113-129). Oslo: Cappelen Damm.
- Lefebvre, H. (1991). *Critique of everyday life*. London: Verso.
- Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I M. Røthle, G. Løkken & S. Haugen (red.), *Småbarnspedagogikk, fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 24-36). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fenomenologi*. Translated by Bjørn Nake. Oslo: Pax Forlag.
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 10-18). Oslo: Cappelen Damm.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I Ø. Varkøy, S. Kalsnes & G. Johansen, *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 46-56). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik*, 2. utgave. København: Akademisk Forlag.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Otterstad, A. M. & Rossholt, N. (red.) (2012). Bokens innhold og oppbygging (s. 7-10). I A. M. Otterstad & N. Rossholt (red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pape, S & Pape, N. P. (2011). Improviserende veiledning. I T. Sverdrup & A. Myrstad (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s.161-164). Bergen: Fagbokforlaget.

- Pedersen, L. (2003). *Tiden i barnehagen*. Hovedoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Pedersen, K. E. (2006). *Barns subjektiveringer i tid og rom. En etnografisk reise med en poststrukturell tilnærming: til en barnehageavdeling for barn under tre år*. HiO-masteroppgave 2006 nr. 7. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, Etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålerud, T. (2012). Barnehagelærerkunnskap – fra fag til kunnskapsområder. I A. Otterstad & N. Rossholt (red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 78-95). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. H. (unpub.) (2010). *Fronesis og pedagogisk praksis. En fænomenologisk diskussion* (s. 1-35). Nedlastet 20.10.12 fra www.livsverden.dk.
- Redding-Jones, J. (2005). *What Is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selmer-Olsen, I. (2002). Det nytter. Erkjennelser om barn, kunst og kulturpåvirkning. I C. Jessen, H. Johnsen & N. Mors (red.), *Børnekultur og andre fortællinger. Udgivet i anledning af Flemming Mouritsens 60-års fødselsdag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Setreng, S. K. (2006). Improvisasjon og musikalsk kvalitet – et spørsmål om kompleksitet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 95-97). Oslo: Damm & Søn.
- Skoge, Håkon (2003). *Spill lekende! En studierapport om lekende møter i musikken*. Oslo: Rikskonsertene.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke. Pedagogisk refleksjon, Postmodernisme og pedagogisk refleksjon, Hermeneutisk refleksjon*. Trondheim: Tapir forlag.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?*. Trondheim: Tapir forlag.
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). Stop making sense! Perspektiver på barn og barndom. I S. Sagberg & K. Steinsholt (red.), *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom* (s. 19-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 83 (1-2), (s. 56-68).
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). Prolog: Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 9-21). Oslo: Damm & Søn.

- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (red.), *Aktive Liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s.101-119). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stene-Johansen, M. (2005). *Sammenhengen mellom L97 og rammeplanene for allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo: Institutt for musikkvitenskap.
- Sundin, B. (1989). *Barns musikaliska utveckling*. Göteborg: Liber.
- Sverdrup T. & Myrstad, A. (2011). Improvisasjon som innstilling i det pedagogiske arbeidet med de yngste barna. I T. Sverdrup & A. Myrstad (red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna* (s. 143-159). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæther, M. & Angelo, E (2012). *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter. 2. Utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætre, J.H. (2006). Barns musikkskapning. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 133-153). Oslo: Damm & Søn.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 13-29). Bergen: Høgskoleforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for Førskolelærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Valberg, Tony (2002). *Vidunderlige, deilige, grensesprengende opplevelser til gode. Utviklingstrekk ved konserten – med særlig øye for konserten som arena for musikkformidling til barn*. Kristiansand : Høgskoleforlaget i samarbeid med Høgskolen i Agder.
- Valberg, Tony (2012). *Barnehagelærerens musikkfaglige kompetanse, hvor blir den av i møte med arbeidslivet?* Institutt for musikk. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Varkøy, Ø. (1993). *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2012). Nyten av det unyttige. *Morgenbladet nr. 24, 2.-8. November 2012*.
- Vist, T. (2012). Når rytmene ler og tonene gråter – musikalske muligheter for følelseskunnskap. I T. Vist & M. Alvestad, M. (red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 188-213). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Willbergh, I. (2010). *Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst*. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46-62). Oslo: Cappelen Damm.

Wiltz, N. & Klein, E. (2001). "What do you do in child care?" *Children's perceptions of high and low quality classrooms*. In *Early Childhood Research Quarterly*, 16, (s. 209-236).

Websider:

Argyris, Chris: http://no.wikipedia.org/wiki/Chris_Argyris, tilgang 1.5.13.

Friedrich von Schiller, Johann Christoph: http://no.wikipedia.org/wiki/Friedrich_von_Schiller, tilgang 15.04.13.

Katalysator: <http://no.wikipedia.org/wiki/Katalysator> tilgang 16.11.12.

Miniröris: <http://www.friskissvettis.no/mini-roris>, tilgang 7.3.12.

NESHs hjemmesider: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5-19/>. Tilgang 19.04.12.

Rousseau, Jean-Jacques: http://no.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau, tilgang 15.04.13.

Sing-Sang-kort: <http://www.bokklubben.no/SamboWeb/produkt.do?produktId=2986038>, tilgang 1.5.13.

Ikke skriftlige kilder:

Halvorsen, K. Tale under seminar vedrørende de praktiske og estetiske fagenes plass i utdanningssystemet, Oslo: Kunnskapsbanken 28.2.2013.

Jørgensen, S. H. Undervisning v/DMMH, november 2011.

Vedlegg 1: Samtykke

Til studentene i klasse 1C

Oslo, 23.09.11

Jeg tar for tiden masterstudiet *Fagdidaktikk, studieretning estetiske fag* v/ NTNU i Trondheim. I masteroppgaven skal jeg forske på min egen undervisningspraksis. Målsettingen er å forbedre egen undervisning i retningen av økt relevans for den barnehagehverdagen den nyutdannede førskolelæreren går ut i.

I den forbindelse ber jeg om tillatelse til å benytte deres refleksjonsnotater som en del av datamaterialet til min masteroppgave.

Refleksjonsnotatene vil være anonyme og ikke inneholde navn eller be om opplysninger som vil kunne spore opplysningene til enkeltpersoner.

Forskningsperioden vil foregå mellom 23.9.11 og 11.11.11 og slettes innen 18.11.11.

Med vennlig hilsen

Nina Engesnes
Oslo, 20. september 2011

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg gir samtykke til at mine skriftlige refleksjonsnotater benyttes som datamateriale i Nina Engesnes' masteroppgave. (Ring rundt JA eller NEI)

JA

NEI

Jeg gir samtykke til at arbeidskravet i musikk brukes som en del av datamaterialet i Nina Engesnes' masteroppgave. (Ring rundt JA eller NEI)

JA

NEI

Sted, dato

Navn

Vedlegg 2: Samtykke

Nina Engesnes
Gustav Jensensgate 4
0461 OSLO

Oslo, 28. februar 2012

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Jeg studerer for tiden fagdidaktikk, studieretning estetiske fag, ved program for lærerutdanning ved NTNU. I masterprosjektet mitt forsker jeg på egen musikkundervisning, der målet er å utvikle mine egne undervisningsmåter.

Min bakgrunn som førskolelærer, utdannet på begynnelsen av 90-tallet, og min ca 15 år lange pedagogpraksis fra barnehage preger min profesjonsforståelse både som førskolelærer og musikkklærer. Med undervisning har jeg relativt lite erfaring og lite formell kunnskap. Jeg trenger dermed andres perspektiver for å få distanse til min egen tenkning om hva musikkundervisningen på førskolelærerutdanningen bør inneholde og hvordan den bør foregå. I dialog med studenter, lærere, en ferdig utdannet førskolelærer, refleksjoner rundt egen praksis fra barnehage og undervisning, samt teori – vil jeg søke etter å utvikle min egen undervisning et hakk videre fra her jeg står i dag.

I denne hensikt, ønsker jeg din deltakelse i mitt prosjekt.

Intervjuspørsmålene vil dreie seg erfaringer med/fra musikkundervisning, musikkarbeid i barnehage, og om improvisasjon som et fenomen jeg ønsker en utvidet forståelse av gjennom dette masterprosjektet.

Det publiserte forskningsmaterialet vil ikke inneholde navn på personer eller arbeidsplass. Opplysningene anonymiseres og vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner eller dokumenter vil kunne gjenkjennes direkte i den ferdige oppgaven eller i vedlegg til denne. Jeg vil likevel gjøre oppmerksom på at involverte i dette prosjektet vil kunne gjenkjennes via *indirekte* beskrivelser selv om materialet anonymiseres.

Jeg ønsker å gjøre intervju med bruk av diktafon. Opptaket slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2012. Dersom det blir aktuelt med oppfølgingsstudier, vil jeg kunne ønske å oppbevare materialet videre. I så fall vil jeg komme med en ny henvendelse om dette.

Dersom du samtykker til å delta som informant i forskningsprosjektet, ber jeg om at du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender/leverer den til meg.

Jeg vil presisere at det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Ønsker du å trekke deg, vil alle innsamlede data om deg og opplysninger du har gitt bli slettet. Hvis det er noe du lurer på kan jeg kontaktes på tlf 47 23 79 16 eller e-post: nina.engesnes@hioa.no.

Du kan også kontakte min veileder Maria Øksnes ved program for lærerutdanning på NTNU, tlf 48 04 91 66.

Studien følger etiske retningslinjer i tråd med føringer fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Vennlig hilsen

Nina Engesnes
Gustav Jensensgate 4
0461 OSLO

SAMTYKKEERKLÆRING FOR DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Foreløpig problemstilling:

”På hvilken måte kan min egen musikkundervisning aktivere førskolelærerstudenters musikkarbeid i hverdagsbarnehagen”

Prosjektleder:

Nina Engesnes, masterstudent ved program for lærerutdanning, NTNU
nina.engesnes@hioa.no

JA, jeg samtykker i å ha lest beskrivelsen av ovennevnte prosjekt og sier JA til å delta som intervjudeltaker.

Sted:

Dato:

Signatur

Vedlegg 3: Intervjuguide

En fortelling fra egen musikkundervisning

- 1 Kan du beskrive så detaljert som mulig – en undervisningssituasjon du mener du lykkes spesielt godt med?
- 2 Hva var det som gjorde denne undervisningssituasjonen god i dine øyne?
- 3 Hvordan opplevde du det?
- 4 Hvordan opplevde studentene det?
- 5 Hva skjedde forut for dette?
- 6 Hva skjedde i etterkant?
- 7 Hva betyr denne historien for deg?

Musikkundervisning på førskolelærerutdanningen

- 8 Hva er dine tanker om hva musikkfaget skal bidra til i førskolelærerutdanningen?
- 9 Hva anser du som det *viktigste* studentene får oppleve, erfare, lære i musikkundervisningen – med tanke på musikkens plass i dagens barnehager?
- 10 Barns rett til medvirkning er lovfestet i Barnehageloven §3. Hvordan forbereder vi studentene i musikkundervisningen med tanke på barns medvirkning? Hvilken rolle spiller musikkundervisningen i et medvirkningsperspektiv?
 - innhold i undervisningen
 - pensum
 - arbeidsmåter/metoder i undervisningen
- 11 I mitt datamateriale ser jeg en tendens til at studentene velger å begrunne musikkarbeid i barnehagen ut ifra et nytteperspektiv. Hvilke tanker har du om det?
 - innhold i undervisningen
 - pensum
 - arbeidsmåter/metoder i undervisningen
 - musikkens tradisjonelle plass i barnehagen

- 12 Mange studenter er i følge mitt datamateriale opptatt av å lære seg å spille instrumenter. Hva er tanken bak instrumentbruk i musikkundervisningen?
- Hva får studentene av instrumentundervisning i dine timer
 - Hva tenker du om overføringsverdien av instrumentalundervisning med tanke på førskolelæreryrket?
- 13 Hva slags innhold/hvilke arbeidsmåter tenker du forbereder studentene på mer strukturell musikkaktivitet i barnehagen (musikkstund/samlingsstund)?
- 14 Hva slags innhold/hvilke arbeidsmåter tenker du forbereder studentene på mer spontan musikkaktivitet i hverdagsbarnehagen?

Improvisasjon

- 15 Hva slags forhold har du til begrepet improvisasjon som musikk lærer på førskolelærerutdanningen?
- 16 Hvilke forutsetninger mener du må være til stede for å kunne improvisere?
- 17 Hva fremmer improvisasjon?
- 18 Hva hemmer improvisasjon?
- 19 I forslag til forskrift for ny rammeplan for bachelor barnehagelærerutdanning heter det at ”Studenten skal bruke sin faglighet til improvisasjon i lek og læring”. Hvilke tanker gjør du deg som musikk lærer om denne setningen?
- 20 Når, og på hvilken måte, handler din musikkundervisning om improvisasjon?
- 21 Hvilket utbytte tenker du at studentene kan ha av musikalsk improvisasjon?
- 22 Hva kan improvisasjon bety i undervisningssammenheng, altså ”undervisningsimprovisasjon”?

Vedlegg 4: Studentenes samlede svar på refleksjonsspørsmålene

Hva forstår du med kroppslig musikkundervisning kontra mer teoretisk musikkundervisning?

- mer praktisk
- det er enklere å forstå og lære en sang, hvis man viser og forklarer med kroppen
- mer effektivt med kroppslig undervisning fordi jeg ser på musikk som noe som skal gjøres
- kroppslig er lettere å lære
- man lærer å leke, alltid noe nytt og man lærer å reflektere rundt leken og blir mer bevisst på seg selv
- når man beveger seg faller det seg mer naturlig inn å synge, leke med regler etc. Tror barna kan glemme seg litt, at de har publikum og blir derfor friere, ved å bruke kroppen når man driver med musikk kan det komme frem flere spontane uttrykk
- bevegelse til musikk kan øke barnas konsentrasjon
- Jeg lærer tekstene nesten med en gang med kroppslig undervisning
- Det er mye lettere å forstå hvordan man kan gjøre det med barna, siden jeg faktisk får prøve og erfare det selv
- Jo, jeg syns at jeg har lært med kroppslig undervisning. Det har hjulpet meg til å finne område i mitt liv som jeg ikke har vært bevisst på, men nå kan jeg bruke det jeg har lært mer bevisst og kan gi meg selv i det jeg vil fremlegge
- Viktig å kjenne på rytmen, bevegelser, lære og kjenne sin egen kropp og alt mulig den kan gjøre!
- Viktig for oss førskolelærere å lære med en gang hvordan man skal drive med musikk med barn, hvordan vi skal bevege oss osv.
- Lettere å forstå og lettere å huske i kroppslig musikkundervisning
- Barn lærer mye av herming og spille på det andre gjør, og jeg trur at – i hvert fall de mindre barna – lærer mer av kroppslig læring

Hva forstår du som din rolle i forhold til barns musikalske erfaringer i barnehagen?

- leder/veileder/støttespiller og det å introdusere nye ting
- planlegge musikkaktiviteter for barn, ta hensyn til barnets kunnskap, alder og erfaringer
- å kunne gi barna muligheter til å utforske ulike uttrykk med hensyn til både musikalske instrumenter, spontan sang og bevegelse
- legge til rette for at barna skal bli kjent med ulike typer musikk, rim, regler og sang
- legge til rette for utvikling av sanger og kropp, gjøre det på barns nivå og til tider på deres premisser
- tilrettelegge muligheten til tilgang på annen musikk.
- Barna må få mulighet til å lære andre sanger, regler, rim, sangleker
- Inspirere og komme med kunnskaper slik at barn får gode erfaringer med musikk
- Veilede barna inn i musikken, få de til å kjenne på rytmen, kjenne at kroppen er med.

- La de få synge, nynne litt for seg selv mens de leker, gjerne lage nye sanger sammen med barna
- Legge grunnlaget for musikk slik at barna kan føle seg trygge og skape spontane musikkaktiviteter, gi rom og mulighet til å utforske med musikk
- Hjelp dem å utvikle deres sanser gjennom musikkaktiviteter
- Veilede barna og la barna være kreative
- Vise selv også ved at vi voksne kan være kreative på barn sitt nivå. Rollemodell for barna og delta i barnas lek om de inviterer til det selv. Anerkjennelse og respekt
- Tørre å gi barna en opplevelse... og være åpen for spontane stunder. Reflektere på hva som skjer og hva barna er opptatt av der og da
- Å inspirere
- Leke meg med musikken og ha det gøy med barna
- Gjøre det for barna og skape trygge omgivelser med rom til å feile . at det ikke trenger å være pent
- Bruke mye musikk i hverdagen. Gi barna et repertoar som de kan ha med seg videre. Dette kan komme frem i lek. Viktig å gi rom for spontansang. Jeg selv bør vite hva musikk er, at det kan være så mangt. Hvis barna bråker med ting, kan det også være at de lager et rytmespill
- Veileder, støtespiller, anerkjenner. En som lærer barn forskjellige musikalske uttrykk og sanger
- Legge til rette for musikk og vise at musikk er noe som interesserer meg. Være leken med musikken!
- Legge til rette for barna og at de liker seg i musikken. Inspirere dem med sanger og dans
- Påvirke dem med mine musikkerfaringer
- Lære og lede barna. Vi må hele tiden stå frem som gode forbilder
- Å tilrettelegge for barns opplevelser – bruke flere sanser. Se barnas musikalske utvikling i sammenheng med andre områder. Kunne tilpasse og utfordre og gi variert tilbud/innhold

Hvilke situasjoner i musikkundervisningen du har hatt til nå mener du forbereder deg til det mer spontane, musikalske samværet i ”hverdagsbarnehagen”?

- De situasjonene hvor vi har blitt fortalt at dette kan være et eksempel på spontan sang. Jeg har større forståelse nå for at musikk utenom samling, f.eks når barna tegner også er spontan musikk og ikke bare ”lyder”
- Fokus på hva spontane musikalsk samvær er måter å komme med i leken uten å ta over
- At det spontane kan skje når og hvor som helst. Jeg, som voksen, må la barna få lov til å prøve og utforske og kanskje bli en del av det
- Jo mer kunnskap man har, jo enklere vil det være å være spontan, så alle sanger/leker/regler osv vil forberede til det spontane
- Der mener jeg også at lekene har hjulpet meg. For det er lek som kan være mest spontant. Det å for eksempel finne på musikkleker selv, sammen med barna
- Jo mer kunnskap sang og lek man har, jo lettere er det å være spontan
- Når man binder musikk med lek

- Hva som funker og ikke funker. At vi gjør ting sammen og blir mer tydeligere nå at ting ikke blir som planlagt og hvordan man skal forholde seg til det
- De videoene vi har sett + gruppearbeid
- Timen i dag, veldig gøy å høre og se eksempler på små ting hvor du inkluderer oss
- Etter timen hvor vi hadde om spontansang. Vi så en del gode eksempler på video. Snakket om det underveis
- De hvor man bruker instrumenter/leker. Leker: f.eks den rundingen (fallsjerm) med forskjellige farger
- Hvis noen barn driver med spontansang kan man oppfordre mer med bruk av instrument, eller bare bli med på sangen
- Har forstått aller mest ved å lese bøkene – også litt fra eksempler + video

Refleksjonsnotat nr. _____

Dato: _____

1. Hva forstår du med barns musikalske erfaringer i barnehagen?

2. Hva forstår du som din rolle i forhold til barns musikalske erfaringer i barnehagen?

3. Har musikkundervisningen påvirket ditt syn på barns musikalske erfaringer og din rolle?

4. Hva forstår du med kroppslig musikkundervisning kontra mer teoretisk musikkundervisning?

5. Hvordan tror du de ulike undervisningsformene forbereder deg til praktisk arbeid med musikk i barnehagen?
 - Hvilke situasjoner i musikkundervisningen du har hatt til nå mener du forbereder deg til **planlagt** musikkarbeid med barn?

 - Hvilke situasjoner i musikkundervisningen du har hatt til nå mener du forbereder deg til det mer **spontane**, musikalske samværet i "hverdagsbarnehagen"?

6. Er det noe du savner i musikkundervisningen?

Vedlegg 6: Logg/fortelling fra egen undervisningøkt

Jeg underviser en klasse som er inne i et utviklings- og fornyingsarbeid i egen barnehage. Den nest siste gangen skulle alle de estetiske fagene ha en "miniforelesning" hver. Jeg hadde bestemt for lenge siden, at den skulle handle om improvisasjon. Dette fordi det henger godt sammen med prosjektet de leder i egen barnehage, med pensum og mål i fagplanen – OG – fordi jeg ønsket å utfordre meg selv til å snakke om dette begrepet. Det er jo det jeg ønsker mer av! Men, snakke om? Går det an å kun gjøre det – uten å improvisere? Og hvordan få det til på én time?

En aktivitet med rytmepinner, som jeg erfarte på et rytmikk-kurs i Danmark for mange år siden, jeg har gjort den i barnehagen med ungene også, og flere ganger i undervisning. Det er en god improvisasjonsøvelse. Alle har to pinner hver, vi sitter i ring, jeg starter, de andre hermer og jeg "sender" turen videre til neste mann. Dette er gangen i det.

Jeg sitter utenfor klasserommet og gruer meg litt, har bestemt meg for å ta tak i noe som skjer og spille videre på det – på en eller annen måte, gripe nuet, gå inn å gjøre noe jeg ikke vet om på forhånd – som en inngang til å snakke om "å sette seg selv på spill". Inne i klasserommet hører jeg en stemme som foreleser, jeg tenker: Det er her jeg føler jeg kommer litt til kort, det teoretiske – jeg kan snakke om det, men jeg "eier" det ikke liksom. Ikke enda. Har ikke stor selvtillit på akkurat dette. Derfor gjør jeg ting jeg føler jeg mestrer kanskje, tyr til stoffet som er "mitt".... Her sitter "barnehagetanta" med kassen med pinner og tre sjonglérballer oppi... Det drøyer, er de ikke ferdig snart?

Så går døra opp i andre enden av gangen, og studentene jeg skal møte strømmer ut fra ...dramasalen på den andre siden av gangen! Åh.... Så letta jeg blir!!! Der inne har de hatt Maybritt som har forelest om estetikk-begrepet. De er glade, det er et godt rom, masse gulvplass – og jeg som hadde gruet meg til å gjennomføre improvisasjonsøvelsen på det opprinnelig oppsatte rommet E413.... Lettelse! Dette forandrer hele grunnfølelsen inni meg. Et slikt rom "kan jeg".

Så er det at to studenter begynner å ta noen salsatrinn sammen. Jeg "bygger oppunder", en medstudent begynner å synge "Time of my life". Jeg gir ham en pinne til mikrofon, forsøker å få de dansende til å fortsette til de andre kommer tilbake fra pause. Griper det som skjer,

...

Men når alle kommer inn, setter de seg forventningsfullt ned. De dansende gir seg, de skal jo ha "forelesning"... Da går jeg bort til pc-en og finner "Dirty dancing-klippet" på YouTube, opp på prosjektor, slår av lyset. Det danses! Jeg byr opp klassens mest lekne og musiske, det er skummelt – særlig for han, men dette kan han, det er jeg som ikke kan. Noen synger, noen klapper. En student tar Patrick Swayzee-hoppet fra "scenen".... Helt utrolig at dette skjer, akkurat i dag, eller er det ikke? Jeg hadde jo planlagt det for så vidt... men jeg blir veldig glad, får en god start.

Vi fikk en inngang til å snakke om improvisasjon, om det å gi fra seg kontroll, gripe nuet, gi hverandre plass, demokratisk klasserom,...

Timen fortsetter med improvisasjonsøvelsen. I stedet for selv å starte med å finne på – for så å "sende" turen videre, slik jeg pleier, ventet jeg på at noen skulle gjøre noe med rytmepinnene. Det tok bare få sekunder. Jeg ga det oppmerksomhet, og de andre fulgte etter. Studenten "sendte" turen selv til studenten til venstre for seg, det fortsatte en stund. Så tar jeg pinnene høyt opp i lufta og setter dem bestemt ned i ringen foran meg (de andre gjør som meg, de følger jo læreren)– ser med "leket blikk" over på en student som tar "stafetten videre", men dette gjorde at "turen" gikk mer på kryss og tvers. Det ble helt uforutsigbart, slik jeg ville det skulle være. Ingen kan sitte å planlegge hva man skal gjøre fordi "turen nærmer seg". Dette ble vellykket! Den flerkulturelle, voksne, store klassen fant på masse rart... noen danset som med "tre-skjeer", andre ble lekende, dirigerende, fektende... Når turen kom til meg ble jeg "drilljente".... Ingen ord ble sagt mens vi holdt på med dette.

På denne måten kom vi inn på at improvisasjon handler om å ta tidligere erfaringer i bruk på nye måter, at man improviserer aldri ut fra løse lufta, man får impulser og gir og tar impulser og bruker tidligere erfaringer.

Vi ble sittende i ring, mens jeg trakk noen linjer fra teorien – det var passe mye, jeg forsto det, "eide" det, det ble diskusjon/dialog, studentene så sammenheng til UFA-prosjektet og ledelsesutfordringene de sto i under dette endringsarbeidet på egen arbeidsplass. Å sitte på tregulv med en håndskreven, godt forberedt plan foran meg, tegninger og stikkord med farget tusj – etter å ha lekt en meningsfull musikkaktivitet, det var "meg". Ingen powerpoint, ingen pulter, ingen avstand – men nærvær og samhandling.

Jeg hadde en utrolig god følelse etter denne timen. Kanskje den beste noen gang.

Vedlegg 7: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Maria Øksnes
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 23.09.2011

Vår ref: 28095 MSS/Lr

Deres dato:

Deres ref:

AVSLUTNING AV SAKSBEHANDLING

Vi viser til meldeskjema mottatt den 21.09.2011 for prosjektet, samt endringsmelding mottatt den 22.09.2011:

28095

*Med improvisasjon på veien mot en mer profesjonsrettet musikkundervisning i
førskolelærerutdanningen*


Student Nina Engesnes trekker prosjektmeldingen. Student har i telefonsamtale med Personvernombudet den 21.09.2011 blitt gjort oppmerksom på at prosjekter som ikke innebærer en behandling av personopplysninger, direkte eller indirekte, ikke omfattes av meldeplikten.

Ombudet avslutter med dette sin saksbehandling. Prosjektet er ikke vurdert i forhold til personopplysningsloven.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Kopi: Nina Engesnes, Gustav Jensensgate 4, 0461 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

