

Kristin Uhre

Barnehagelærerstudenters utvikling av selvforståelse som musiske agenter i barnehagen

Betydningsfulle aspekter i musikkundervisning
og praksis

Masteroppgave i Master i Fag- og yrkesdidaktikk og
lærerprofesjon - studieretning kunstfag

Veileder: Elin Angelo , Medveileder: Anne-Lise Heide

Trondheim, november 2018

Kristin Uhre

Barnehagelærerstudenters utvikling av selvforståelse som musiske agenter i barnehagen

Betydningsfulle aspekter i musikkundervisning og praksis

Masteroppgave i Master i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning kunstfag

Veileder: Elin Angelo , Medveileder: Anne-Lise Heide

Trondheim, november 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Nå kan det se ut som dette masterprosjektet endelig nærmer seg slutten. Det har vært et langt lerret med mye frustrasjon, og inspirasjon, som seg hør og bør når man lærer noe nytt.

Jeg spesielt rette en takk til Elin Angelo for kyndig og motiverende veiledning gjennom hele denne lange prosessen. Jeg er imponert over din kunnskap og unike evne til motivasjon. Du har gitt meg troen på prosjektet tilbake når det har buttet. Jeg vil også takke Anne-Lise Heide som kom inn som medveileder mot tampen med friskt blikk og nye perspektiver. Takk til mamma for korrekturlesing og familien i Trondheim for overnatting. Takk til forskningsdeltakerne ga meg tilgang til fortellingene deres og musikk lærerne som lot meg slippe inn i undervisningen.

Beate og Inga, dere har vært formidabelt tålmodige! Takk for støtte, oppmuntring og musikk til arbeidet.

Til slutt vil jeg takke tålmodige kollegaer som har holdt ut med glemsel og delt fokus.

Oslo, november 2018

Kristin Uhre

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ, hermeneutisk-fenomenologisk studie, basert på deltakendeobservasjon, loggbøker skrevet av- og intervju med tre førsteårs barnehagelærerstudenter i den perioden de har hatt musikkundervisning og påfølgende praksis i barnehagen. Med en narrativ inngang søker jeg å identifisere og formidle aspekter ved undervisning og praksis som har betydning for utviklingen av et profesjonelt selv som rommer et musisk agentskap.

Innledningsvis har jeg knyttet prosjektet mitt til tidligere forskning innen musikk i lærer- og barnehagelærerutdanning, musikk i barnehagen, samt profesjonsforståelser. Videre har jeg etablert en forståelse av identitetsforming som et narrativt (Ricoeur, 1988; Polkinghorne, 1988) prosjekt, formet at kultur, kontekst, kunnskap, erfaringer, ideal og sosiale samspill. *Selvet* forstås i denne avhandlingen som en både formelig og uformelig kjerne i en struktur av identitetsprosjekter. *Agentskap* forstås som en kraft i prosessen med å forme et selv. Gjennom en tematisk analyse har jeg identifisert tre aspekter fra undervisningen, og to aspekter fra praksis, som presenteres via fire meningstette narrativer.

Funn fra denne undersøkelsen tyder på at studentene, i løpet av undervisningsperioden, er på veg til å forme et profesjonelt selv med et musisk agentskap, men at de er prisgitt praksislærer og praksisbarnehagen for å støtte opp om denne prosessen.

Summary

This master thesis is a qualitative, hermeneutic-phenomenological study based on observations, interviews and diaries from first-year kindergarten teachers undergoing a period in which they learning to do and teach music, and a period of practice in a kindergarten. Using a narrative approach, I seek to identify and present aspects from education and practice which are important in the process of creating a professional identity containing a musical agency.

Initially, I have attached my project to previous research in music in teacher education and kindergarten teacher education, music in kindergartens, as well as professional understanding. Furthermore, I have established an understanding of identity and self as a narrative project, shaped as culture, context, knowledge, experience, ideal and social interaction. (Ricoeur, 1988; Polkinghorne, 1988). *The self* is understood in this thesis as a both formal and informal core in a structure of identity projects. *Agency* is understood as a force in the process of forming a self. Through a thematic analysis, I have identified three aspects of teaching, and two aspects of practice presented through four narratives.

Findings from this inquiry indicate that the students, during the teaching period, are about to form a professional self with a music agency, but they still rely on the knowledge practice teacher and practice kindergarten to support this process.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	3
1.1	<i>Presentasjon av problemstilling</i>	5
1.2	<i>Begrepsavklaring</i>	6
1.3	<i>Oppgavens oppbygging</i>	7
1.4	<i>Kontekst</i>	8
1.5	<i>Begrunnelse for forskningsprosjektet</i>	11
1.6	<i>Tidligere forskning</i>	13
1.7	<i>Undervisningsbegrepet i den norske barnehagen</i>	17
1.8	<i>Sammendrag av kapittel 1</i>	17
2	Profesjonsteoretisk innramming med filosofisk dybde	19
2.1	<i>Fra identitet til selv</i>	21
2.2	<i>Agent /Agentskap</i>	28
2.3	<i>Kunnskap og kunnskapstilegnelse</i>	31
2.4	<i>Kvalifiseringsløpet</i>	33
2.5	<i>Sammendrag av kapittel 2</i>	34
3	Metode	35
3.1	<i>Vitenskapsfilosofisk plassering og forskningsdesign</i>	35
3.2	<i>Metoder for datagenerering</i>	36
3.2.1	<i>Utvalg</i>	36
3.2.2	<i>Loggbok</i>	37
3.2.3	<i>Observasjon</i>	38
3.2.4	<i>Intervju</i>	39
3.2.5	<i>Etiske vurderinger</i>	41
3.3	<i>Analytisk tilnærming - Narrativ analyse</i>	42
3.4	<i>Sammendrag av kapittel 3</i>	46
4	Analyse og drøfting	47
4.1	<i>Forskningsspørsmål 1: Hvilke aspekter i musikkundervisningen har betydning for studentenes forming av musisk profesjonelt selv?</i>	47
4.1.1	<i>Aspekt 1: Trygging – jeg, relasjon</i>	49
4.1.2	<i>Aspekt 2: Fagkunnskap – fag, kunnskapsdimensjonen</i>	53
4.1.3	<i>Aspekt 3: Relevans – kontekst, profesjonsdimensjon</i>	60

4.1.4	Musisk agentskap akkompagnert av en treklang av trygging, fagkunnskap og relevans.	64
4.1.5	Sammenfatning forskningsspørsmål 1	65
4.2	<i>Forskningsspørsmål 2: Hvilke aspekter i praksis har betydning for studentenes forming av musisk profesjonelt selv?</i>	<i>67</i>
4.3	<i>Sammendrag av kapittel 4.2</i>	<i>73</i>
5	Sammenfattede konklusjoner og veier videre	75
5.1	<i>Forming av et profesjonelt selv gjennom undervisning og praksis – vist som en dobbel mimetisk prosess.....</i>	<i>75</i>
5.2	<i>Hva kan denne undersøkelsen bidra med?</i>	<i>78</i>
6	Avslutning.....	81
	Litteratur.....	83

Vedlegg 1 – Samtykke til forskningsdeltakelse

Vedlegg 2 – Følgeskriv til loggbok

Vedlegg 3 – E-post til forskningsdeltakere

1 Innledning

Jeg har selv vært førskolelærerstudent¹. Jeg har sittet i den første musikktimen med høg puls og kalde, klamme hender. Selv med bakgrunn fra mange år i kor, og musikklinja på videregående framsto dette vi nå skulle gjennom som fryktelig skremmende. Jeg hadde ingen formening om hva vi kunne forvente oss, men visste at undervisningen nok kom til å være praktisk og i stor gruppe.

For meg ble denne første timen, og møtet med musikkundervisningen i førskolelærerutdanninga forløsende for det som senere skulle bli et utdannings- og yrkesløp hvor musikken har spilt en stor rolle. Jeg var så heldig å få min første jobb etter utdanningen i en barnehage som spesialiserte seg på de estetiske fagene, og jobbet sammen med fagpedagoger, barnehageassistenter og barnehagelærere som alle hadde kompetanse innen et kunstfag. På samme måte som i en mesterlæretradisjon, lærte jeg ved å observere andre fagpersoner i arbeid. Det å gjennomføre musikkaktiviteter med barna i ulike former opplevdes som en naturlig, og viktig, del av det ansvaret og de oppgavene jeg hadde som barnehagelærer. Da jeg etter noen år byttet jobb, skjønte jeg at dette ikke var tilfelle alle steder – kanskje heller unntaket. Jeg merket etter hvert at min identitet som barnehagelærer endret seg i takt med at min fortelling om barnehagen endret seg. Jeg så andre kvaliteter ved barnehagen som også ble viktige, samtidig som det å drive et kreativt musikkarbeid ble tungt. Etter snart 11 år og 8 forskjellige barnehager undrer jeg meg over manglende kunnskap om estetiske uttrykk generelt, og musikalsk kunnskap spesielt, blant de pedagogiske lederne i barnehagene. Dette til tross for at alle barnehagelærerne har hatt både musikk, drama og forming i utdanningen sin.

Jeg har valgt å starte innledningen med min egen fortelling om hvordan min profesjonelle selvforståelse har endret seg gjennom de erfaringene jeg har fått og de miljøene jeg har vært del av. Dette forbereder oppgavens teoretisk-filosofiske premisser der Paul Ricoeurs tenkning om at identiteten består av noe uforanderlig(*idem*) og noe foranderlig(*ipse*) står sentralt. Det uforanderlige og det foranderlige møtes gjennom fortellinger og den enkeltes narrative identitet er innfiltrert i andre menneskers fortellinger. En både *har* ansvar for – og *må stå* til ansvar for den andre, forstått som at man tilpasser seg og

¹ Førskolelærerutdanningen endret navn til barnehagelærerutdanning i 2013

justerer og formes ut ifra omgivelsene som man «bumper borti» samtidig som det er *noe* der som ikke endrer seg. (Ricoeur, 1991) Jeg er derfor interessert i å bruke en narrativ inngang til å undersøke hva det er i musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen som kan bidra til at framtidens barnehagelærere bygger musikkfaget inn i sin forståelse av barnehagelæreryrket.

I denne studien undersøker jeg barnehagelærerstudenters opplevelse av hvordan musikkfaget i utdanning og praksis utvikler deres selvforståelse som musiske agenter i barnehagen. Studenter i en profesjonsutdanning er i ferd med å bygge seg en profesjonell identitet, et profesjonelt selv, og med å sosialisere seg inn i en profesjonsidentitet. Jeg søker studentenes perspektiv på den musikkundervisningen de går igjennom, og forsøker å identifisere aspekter som bidrar til å forme deres oppfatning av musikkfaget og opplevelsen av seg selv som ledere av musikkaktiviteter med barn. Hensikten med denne studien er å få innsikt i hvordan studenter som ikke har drevet med musikk fra før, utvikler identitet som en musisk agent i prosessen med å forme et profesjonell selv. Formålet er å bidra til å styrke musikkundervisninga i barnehagelærerutdanninga for igjen å styrke musikkens plass i barnehagen.

Et raskt søk på Oslo kommune sine nettsider² viser at av 743 barnehager er det 106 som har meldt inn at de har et spesielt fokus. 5 som er registrert som musikkbarnehage, 11 som er registrert som kulturbarnehage og 1 som er registrert som estetisk barnehage, mens det til sammenligning er 26 friluftsnaturbarnehager, 6 idrettsbarnehager og 4 miljøbarnehager. Oslo kommune er den eneste av de store byene med denne søkefunksjonen. Ettersom de fleste barnehagene ikke har meldt inn et spesielt fokusområde, gir ikke denne oversikten det fulle bildet av hva man kan forvente av musisk kompetanse i barnehagene. Likevel gir det et inntrykk av det feltet studentene skal ut og ha praksis i.

² <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/finn-barnehage-i-oslo/>

1.1 Presentasjon av problemstilling

I denne undersøkelsen ser jeg på studentenes opplevelse av musikkundervisningen, og hva de tar med seg fra undervisningen. I studien har jeg jobbet etter følgende problemstilling:

«Hvordan formes studentenes profesjonelle selv som musiske agenter i barnehagen, gjennom perioder med musikkundervisning og påfølgende praksis i barnehagelærerutdanningen?»

Denne problemstillingen har jeg operasjonalisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke aspekter i musikkundervisningen oppleves særlig betydningsfulle for studentenes forming av musisk profesjonelt selv?
2. Hvilke aspekter i praksis oppleves særlig betydningsfulle for studentenes forming av musisk profesjonelt selv?

Disse forskningsspørsmålene og den overgripende problemformuleringen har jeg søkt etter svar på gjennom intervjuer, loggbøker, observasjoner og studie av planverk, og gjennom en narrativ tilnærming der fortellingen anses som særegen for å forme og formidle kunnskap om forming av selvforståelse.

1.2 Begrepsavklaring

Innledningsvis er det nødvendig med en begrepsavklaring for å avgrense og klargjøre hvordan noen sentrale begreper forstås i denne oppgaven.

Profesjonell identitet forklares av blant annet Kåre Heggen (2008) som hvordan den enkelte yrkesutøver identifiserer seg som yrkesutøver. Den profesjonelle identiteten er individuell, i motsetning til profesjonsidentitet som betegner kollektive oppfatninger om en profesjon.

Profesjonsforståelse er et begrep som belyser profesjonen fra et tredjepersonsperspektiv og innebærer forståelser om hvordan en profesjon kan være. Profesjonsforståelsen dekker hele profesjonene, mens profesjonell identitet er subjektivt knyttet til den enkelte profesjonsutøver (Heggen, 2008; Angelo, 2012). Studenter på første året i en barnehagelærerutdanning er i en gryende fase i prosessen med å utvikle en profesjonsforståelse og en profesjonell identitet.

Profesjonelt selv forstås i denne avhandlingen som en kjerne utledet av et mangfold av profesjonelle identiteter eller ideer, og ut fra Ricoeurs (1991, 1988) tenkning om en identitet eller et selv forstått som både bestandig og formlert. Gro Espedal (2017) problematiserer i sin phd.avhandling bruken av profesjonell identitet om lærerstudenter, da hun mener man vanskelig kan ha en profesjonell identitet før man er en profesjonsutøver. Hun argumenterer for «selvet» fremfor identitet og knytter dette opp mot at man kan operere med ulike identiteter, men en felles kjerne.

Leder av musikkaktiviteter/ musikkundervisning i barnehagen henspiller til strukturerte, styrte aktiviteter hvor samspillet er preget av et hierarki. Dette begrepet passer godt i en undersøkelse av pedagoger i musikkbarnehager eller andre institusjoner med egne musikkgrupper for små barn. Begrepet blir derfor snevert i denne sammenhengen, da jeg går inn i undersøkelsen med en kunnskap om musikk og aktiviteter i barnehagen som mer spontant og samspillbasert. Jeg foreslår heller musisk agentskap som en mer dynamisk forståelse av musikk som en del av den helhetlige pedagogikken i barnehagen og barnehagelærerens virke (Giddens, 1984; Ricoeur, 1991, 1992).

1.3 Oppgavens oppbygging

I det første kapitlet ser jeg på noen trekk ved barnehagelærerprofesjonen, og kontekstualiserer prosjektet. Videre presenterer jeg barnehagelærerutdanningens oppbygning og innhold i musikkfaget. Deretter argumenterer jeg for denne masteroppgavens relevans med utgangspunkt i en minkende musisk praksis i barnehage – og grunnskole, før jeg presenterer tidligere forskningsresultater som har betydning for drøfting av funnene gjort i analysen.

I det andre kapitlet knytter jeg prosjektet mitt til en stadig økende portefølje av profesjonsstudier, ifht barnehage og barnehagelærerutdanning, musikkklærerutdanning og lærerutdanning, men også til profesjonsforskning generelt, der emner som profesjonell identitet/kunnskap er sentrale. Spesielt interessant i denne sammenhengen er ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap og utviklingen av en profesjonell identitet i ulike praksisfellesskap.

I det tredje kapitlet redegjør jeg for utvalg, for de metodene jeg har brukt for datagenerering og analyse og plasserer studien i hermeneutisk- fenomenologisk vitenskapsfilosofi, med en narrativ tilnærming, forankret i Paul Ricoeurs tenkning om identitet, fortelling og etikk. Med støtte i Ricoeurs filosofiske analyser spiller fortellingen gjennomgående en stor rolle for min tilnærming til datagenerering, analyse og diskusjon (Ricoeur, 1981; 1988; 1991; 1992).

I det fjerde kapitlet presenterer jeg funn og analyse fra undersøkelsen gjennom fem narrativer knyttet opp til aspekter jeg har identifisert som spesielt betydningsfulle for formingen av et profesjonelt selv og et musisk agentskap. Underveis drøfter jeg funnene fra undersøkelsen i lys av profesjonsteori og tidligere forskning på lærerstudenters oppfatning av, og utvikling i musikkundervisningen, samt Giddens (1984) og Ricoeurs (1992) forståelse av agency og narrativ identitetsbygging

I det femte kapitlet forsøker jeg å trekke trådene sammen, svare på problemstillingen og presentere noen råd til barnehagelærerutdannere på bakgrunn av funn fra min undersøkelse og andres forskning. I denne delen er forholdet mellom undervisning og praksis, og praksislærers rolle spesielt interessant.

I det sjette og avsluttende kapitlet rammer jeg inn avhandlingen ved å vende blikket tilbake på min egen prosess i dette prosjektet.

1.4 Kontekst

Dagens barnehagelærerstudenter utdannes til en profesjon som er ment å utøve i barnehagen. Det er ett av få yrker hvor man går rett fra utdanningen til å få tittelen *leder*. De fleste barnehagelærere er ansatt som pedagogiske ledere med lederansvar for en avdeling med både barn og ansatte. I personalgruppen er barnehagelæreren i mindretall, selv om regjeringens vedtak om en pedagognorm for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2018) som krever at 43% av de ansatte i barnehagen skal ha barnehagelærerutdanning vil bidra til å styrke de lokale fagmiljøene.

Barnehagelærerutdanningen har en sterk posisjon i utviklingen av barnehagelærerens profesjonsforståelse. Profesjon kjennetegnes av et samfunnsmandat og en rettethet. Hva som anses som profesjonelt henger sammen med profesjonsforståelsen og avhenger av hvilke oppfatninger av samfunnsmandatet som til enhver tid er gjeldende (Angelo, 2014). Barnehagelærerens forståelse av kunnskap og læring har stor betydning for hvilken praksis som anerkjennes. Angelo (2013) beskriver kunstlæreryrket som et kall – noe man er. Kunstlæreren lever sitt yrke. På mange måter kan dette overføres til barnehagelæreren også. For barnehagelæreren er kroppen, mennesket, det viktigste verktøyet, og syn på kunnskap, barn lek og læring vil gjennomsyre praksisen. Yrket utøves gjennom relasjoner og levd liv sammen med barna og de andre ansatte i barnehagen, og rammene i barnehagen gir rom for at barnehagelærere kan spille på egne og sine barnehagemedarbeideres ressurser i det pedagogiske tilbudet de gir til barna.

Som følger av en NOKUT-evaluering av førskolelærerutdanningene i Norge i 2008-2010, ble det gjort endringer i Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Disse førte til at de frittstående fagene ble samlet i kompetanseområder for å øke det tverrfaglige arbeidet, og for at utdanningene i større grad skulle speile barnehagens innhold. I følge Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning §3, skal barnehagelærerutdanningen ha følgende oppbygging:

Tabell 1: Barnehagelærerutdanningens innhold og oppbygging

Studieår		Pedagogikk	Praksis	Studiepoeng
1. og 2. studieår	Kunnskapsområde: Barns utvikling, lek og læring	Integrert i alle kunnskapsområder.	Minimum 100 dager integrert i alle kunnskapsområder, fordelt med 75 dager de to første årene og 25 dager det siste året. 15 studiepoeng	20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Samfunn, religion, livssyn og etikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Språk, tekst og matematikk			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Kunst, kultur og kreativitet			20 studiepoeng
	Kunnskapsområde: Natur, helse og bevegelse			20 studiepoeng
	Institusjonene forsterker ett eller to kunnskapsområder i de to første studieår			20 studiepoeng
3. studieår	Kunnskapsområde: Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid			15 studiepoeng
	Fordypning			30 studiepoeng
	Obligatorisk bacheloroppgave			15 studiepoeng

(Kunnskapsdepartementet 2012a, §3)

I tillegg til disse endringene i forskriften, ble det utformet Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012b), som er veiledende for innholdet i barnehagelærerutdanningene. Kunnskapsområdet Kunst, Kultur og Kreativitet rommer undervisningsfagene musikk, forming og drama, samt pedagogikk – til sammen 20 studiepoeng, og skal «kvalifisere studenten til å arbeide med barns møte med et mangfold av kunst- og kulturuttrykk» (KD, 2012b). Utdanningsinstitusjonene har selv friheten til å velge hvordan kunnskapsområdene skal bygges opp med tanke på vektning av de ulike fagene, undervisning i enkeltfag versus tverrfaglig undervisning etc. Ved den institusjonen jeg har vært i kontakt med i forbindelse med denne undersøkelsen, har studentene hatt Kunst, Kultur

og Kreativitet i første eller andre semester. Informantene mine hadde dette emnet i andre semester, i sammenheng med at de også hadde 5 uker praksis i barnehage, hvor de hadde oppgaver fra kompetanseområdet. Undervisningen i kunnskapsområdet har vært fagspesifikk med separate undervisningsøkter i musikk, drama, forming og pedagogikk. Tabellen under viser undervisningsplanen for musikkfaget for de klassene jeg har vært inne i. I tillegg har de hatt noen økter viet til praksisforberedelser og praksisoppsummering. Disse kommer ikke fram av tabellen.

Tabell 2: Oversikt over musikkundervisningen

Undervisningsoversikt musikk	Pensum
1. Musikkens elementer Musikalitet og musikalsk utvikling.	Angelo, E og Sæther, M (2012): <i>Barnet og musikken</i> . Universitetsforlaget. Kap. 1-7
2. Det skapende barnet Barns spontane musikalske uttrykk Hva er det musiske? Hvorfor musikk?	Bakke, K., Jenssen, C. og Berggraf Sæbø, A. (red.) (2011). <i>Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen</i> . Bergen: Fagbokforlaget. Kap. 3, 7
3. De yngste barna Sanger og regler for de yngste Av glede lager vi musikk!	Ese, K. (2007): <i>Av glede lager vi musikk</i> . Oslo: Norsk Musikkforlag. S. 77-84
4. Folkemusikk	
5. Gruppeframlegg - arbeidskrav	
6. Hvordan arbeide med musikk?	Ukjent artikkel om folkemusikk
7. Digitale medier Barn og innspilt musikk Repetisjon og eksamensforberedelse	

Som tabellen over viser, har studentene 7 undervisningsøkter med musikk. De fleste er praktisk undervisning i halv klasse (ca 15 studenter), mens for eksempel undervisning i folkemusikk skjer i forelesningsform. En av øktene er viet gruppeframlegg av arbeidskrav i musikk. Der var studentene publikum når medstudenter fremførte en sang de hadde laget forskjellige arrangement til og øvd på i gruppe.

1.5 Begrunnelse for forskningsprosjektet

De siste årene har barnehagen i stadig større grad fått status som en del av utdanningsløpet, og som en kunnskapsinstitusjon. Læringsbegrepet har hatt sitt inntog for fullt, sammen med «skoleforberedende aktiviteter» og språkutvikling. I den nasjonale foreldreundersøkelsen for barnehagen blir foreldrene spurt spesifikt om hvor fornøyde de er med barnehagens arbeid med språk, skoleforberedende aktiviteter og barns læring og utvikling(udir.no). Mari Pettersvold og Solveig Østrem skrev i 2012 boken *Mestrer, mestrer ikke* som problematiserer bruken av måling og kartleggingsverktøy i barnehagen, og trakk paralleller til målstyring og New Public Management (Pettersvold og Østrem, 2012). Med læringsbegrepets inntog, har barnehagens innhold blitt rokket ved og det økte fokuset på språk, tidlig innsats og skoleforberedende aktiviteter utfordrer den tradisjonelle barnehagedidaktikken hvor læring var et uungåelig biprodukt av gode opplevelser og erfaringer i lek. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018) vektlegger musikk både som en inngang til læring og som estetisk uttrykksform og erkjennelsesvei. Jeg tolker dette som at musikk og musisk samspill skal være en naturlig del av barnehagens helhetlige pedagogikk.

I utdanningen (og i grunnskoleløpet) er musikk utskilt som eget fag. Det undervises i (denne) barnehagelærerutdanningen separat i musikk og i pedagogikk, samtidig som disse har gjensidig overgripende områder. Elin Angelo (2012) peker på hvordan fagene musikk og pedagogikk finnes i ulike – og overskridende - former i musikkutdanninger, avhengig av om målet er å oppnå undervisningskompetanse eller musikkfaglig kompetanse. Min masteravhandling om barnehagelærerstudenters forming av profesjonelt selv med et musisk agentskap, vil kunne gi en innsikter om studentenes opplevelser av disse to vinklingene i musikkfaget i barnehagelærerutdanningen.

Det er en tendens også i barnehagesammenheng at de ulike fagområdene anses som «fag» som man har ekstra fokus på i perioder, samtidig som musikk anses som overgripende og kan brukes inn mot andre fagområder, spesielt ved at man bruker sanger med tekstlig innhold som passer til det man ellers jobber med (tellesanger, farger, vennskap, årstider etc.). Når studentene i min undersøkelse blir spurt om hvordan de ser på det å eventuelt måtte argumentere for musikkarbeid i barnehagen, trekker de fram musikk som kommunikasjon, språklæring og gruppedynamikk. Det er lettere for dem å argumentere for musikken som et verktøy for å oppnå noe annet, enn å argumentere for estetisk arbeid og musikkklæring. Samtidig skriver de noe i loggene sine om de opplevelsene de har hatt. Om musikk som

kommunikasjon, og om opplevelsen av å skape noe sammen med andre, om kroppslige prosesser og om stoltheten og gleden over å skape noe nytt. Vestad (2012) trekker frem kroppslig kunnskap som nødvendig for å kunne identifisere og ordsette musikk for barn. Kroppslig kunnskap forstås her som erfaringer som aktiverer kroppens sanseapparat og gir en erkjennelse gjennom sansene, i motsetning til intellektuell kunnskap som forstås kognitivt (Vestad, 2012). Det slår meg at de kanskje har fått noen kroppslige erfaringer som gir en følelse av legitimitet, samtidig som de ennå ikke har tilegnet seg uttrykkskunnskap til å sette ord på dette.

Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger barnehagen som en viktig arena for kulturformidling i barnas første leveår. I Rammeplanen inngår musikk som en del av fagområdet Kunst, Kultur og Kreativitet. Rammeplanen sier ikke hvordan barnehagene skal jobbe spesifikt med musikk. Ut ifra mitt synspunkt er dette en svakhet ved denne nye rammeplanen at det er begrepene kunst, kultur og estetikk, uten at disse forankres i spesifikke kunsthøgskolefag som musikk, drama, forming og dans. Denne begrepsbruken gjør det mulig å tilfredsstille kravene i rammeplanen uten å berøre musikkfaget. Man er dermed prisgitt den musikkfaglige kompetansen i barnehagens fagmiljø. Mange av dagens barnehagelærerstudenter har hatt lærergenerasjonen av 2003 i barne- og ungdomsskolen. Det kan dermed være et helt reelt scenario at enkelte av dem ikke har møtt lærere med musikkfaglig kompetanse før de startet på barnehagelærerutdanningen. Samtidig er innspilt musikk mer tilgjengelig, og «renere», enn noen sinne. Den musikken vi omgir oss med er innspillinger gjort av profesjonelle musikere med alle muligheter for finpussing. Hvis studentene ikke har erfaring med å synge selv sammen med andre, er det vel naturlig å tenke (eller frykte) at barn kan dannes inn i en kultur hvor musikkutøvelse er for de eksepsjonelle, mens de vanlige bør holde seg til å lytte?

Dette masterprosjektet vil være et bidrag til forståelsen av hvordan profesjonelle selv og agentskap formes, og om hvilken rolle undervisning og praksis har i studentenes forming av en profesjonell selvforståelse og et musisk agentskap.

1.6 Tidligere forskning

I dette avsnittet gjør jeg rede for tidligere forskning som legger grunnlaget for analysen av det empiriske materialet og drøftingen av funnene. Mine litteratursøk har ikke funnet fram til lignende prosjekter i Norge, men både i Storbritannia, Hellas og USA er det forsket på barnehagelærere eller allmennlæreres opplevelser og utvikling som musikkundervisere. I Norge har Nina Engesnes (2012) skrevet masteroppgave hvor hun har utforsket rollen som musikk lærer i barnehagelærerutdanningen, og hvordan musikk læreren kan ruste barnehagelærerstudentene til å drive med musikk i barnehagen. Hun har identifisert improvisasjon som et aspekt for det praksisnære i musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen. Improvisasjon gir rom for lekenhet og medvirkning.

Nyere, norsk, forskning viser at musikken i barnehagen oftest er forbeholdt overganger eller samlingsstunden og byr på et nokså smalt repertoar (Haukenes og Hagen, 2017). I løpet av mine 10 år i barnehage har jeg møtt mange barnehageansatte som selv ikke liker å synge, som ikke tør å holde samlingsstund med barna og som ikke deltar på det som skjer i fellessamlinger. De synes det er flott at noen synger og spiller sammen med barna, men anser det ikke som en oppgave for dem selv. Dette kan forklares med Tiri Bergesen Schei (1998) sitt begrep *stemmeskam*, som senere også er brukt av blant annet Nora Bilalovic Kulset (2018). Stemmeskam innebærer en skam knyttet til egen sangstemme som å gjøre det skummelt å synge så andre kan høre. Dermed diskvalifiserer man seg selv som syngende menneske og overlater dette til noen man definerer til å ha «finere stemme» eller til å være «flinkere til å synge». Når jeg går ut og innhenter data fra barnehagelærerstudenter som, før undervisningsstart, har definert seg selv ut av musikken, er dette viktige perspektiver å ha med.

Min erfaring tilsier at barnehagen har vært (og er) preget av en mestringsorientert ledelsesfilosofi, tolket som at folk blir best når de får gjøre det som interesserer dem og som de er gode i. Med denne fortolkningen har man mange steder oppnådd en kultur hvor det er de ansattes interesser og motivasjon som styrer det pedagogiske arbeidet, til tider fremfor barnas behov. Ingeborg Vestad (2013) problematiserer fore eksempel at bruk av innspilt musikk i stor grad blir legitimert med at det skaper stemning, kos og hygge, ved at musikken har en regulerende effekt – at barna blir roligere eller danser, eller at den dekker over annen støy

som de ansatte blir slitne av. De barnehageansatte, både barnehagelærere og ufaglærte, som hun har intervjuet uttrykker selv at de mangler musikalsk kunnskap og kompetanse (Vestad 2013). I følge Vestad føler de færreste barnehageansatte seg kompetente til å gjennomføre musikkksamlinger med barna. Dette er ikke et særnorsk fenomen, men samsvarer med undersøkelser gjort i både Storbritannia, USA og Hellas.

De fleste barnehagelærerne jobber som pedagogiske ledere. De skal dermed ikke bare lede musikkaktiviteter selv, men de skal også lede andre i å lede musikkaktiviteter (og andre aktiviteter). En undersøkelse av arbeidsfordelingen i norske barnehager viser et veldig lite skille mellom barnehagelærer og assistenter når de selv rapporterer om i hvilken grad de er involvert i formings-, musikk- og dramaaktiviteter med barna (Eik et.al 2016). Samtidig viser denne undersøkelsen også at barnehagelæreren i større grad gjennomfører samlingsstund, og vi ser fra bl.a. Haukenes og Hagen (2017) at de fleste musikkaktivitetene skjer i samlingsstund. Det er dermed sannsynlig at det likevel er barnehagelærere som gjennomfører de fleste musikkaktivitetene. Dermed blir også barna prisgitt barnehagelæreren musikkfaglige kompetanse. Haukenes og Hagen har kartlagt hvilket musikkrepertoar som finnes i barnehagen, og hvilke musikalske roller de ansatte tar. Også de har funnet et smalt og lite reflektert utvalg, samt at musikalske roller blant de ansatte i barnehagen er tett knyttet opp mot egne interesser og utdanning (Haukenes og Hagen, 2017). Dette peker tilbake til mine erfaringer med at pedagogisk arbeid i barnehagen i stor grad formes av personalets interesser.

I tillegg til søk etter forskningsprosjekter som omhandler barnehagelærerstudenter og musikkundervisning, har jeg også søkt etter prosjekter som beveger seg innenfor en lignende metodologisk vinkling og vitenskapsfilosofisk rammeverk som jeg forholder meg til i denne masteroppgaven. Det har derfor vært interessant å også se til forskning på lærerutdanning knyttet til andre faggreiner, innenfor temaene profesjonsidentitet, kunnskapsutvikling, og narrative tilnærminger.

En inspirasjon i startfasen av dette prosjektet var Gjert Langfeldts (2012) tre dimensjoner i den prosessen studenten går gjennom i løpet av lærerutdanningen: en kunnskaps-, en relasjonell- og en profesjonsdimensjon (Langfeldt ,2012 s.19). Veien mot å bli barnehagelærer og skape seg en læreridentitet handler om å tilegne seg både faglig kunnskap og relasjonell kunnskap, samt en forståelse av hva (barnehage)læreryrket innebærer. Jeg opplever dog disse dimensjonene som overordnende for hele utdanningsløpet, og ønsker å

finne ut om det kan være underdimensjoner som er sterkere knyttet til den fagspesifikke undervisningen og studentenes opplevelser i prosessen med å forme et musisk profesjonelt selv. I drøftingen av mine funn vil jeg trekke paralleller til Langfeldts dimensjoner.

Der mange fag starter på et slags nullpunkt, vil jeg si at musikkfaget starter på minussiden. Det er et fag som mange gruer seg til, og har ideer om at man må inneha visse ferdigheter og medfødte evner for å kunne drive med. Musikkundervisningens første – og kanskje viktigste oppgave blir dermed å gjøre studentene trygge til å prøve, og avlive mytene om at dette er et fag for de få. Mange blir overrasket over hvor mye arbeid som ligger bak det å lære seg en sang, eller å spille på et instrument. Musikk er et fag hvor man må ta høyde for lav selvtillit og lite tidligere erfaring. Det viser både Vestad (2012), Koutsoupidou (2010 a og b), Hennessy (2010, s. 201) og Kelly (1998) I tillegg er det et fag hvor den faglige kunnskapen innebærer både praktiske ferdigheter- håndverkskunnskap-, musikkteoretisk kunnskap og relasjonskunnskap. Denne kunnskapen skal også formidles videre til både barn og andre ansatte. Det er ingen automatikk i at studentene kan transformere de erfaringene de får i utdanningen over til en profesjonell setting. For å mestre denne transformasjonen trenger studentene mer erfaring med praktisk didaktikk (Ehrlin og Gustavsson, 2015). For å finne ytterligere forskning på hva som skal til for at lærere og barnehagelærere føler seg kompetente til å undervise i musikk, måtte jeg vende blikket utover i verden. Deirdre Russel-Bowie (2010) har fulgt australske lærerstudenter gjennom 10 år og undersøkt om det er en korrelasjon mellom studenters bakgrunn og erfaring med musikk, og selvtillit til selv å undervise i musikk. Russel-Bowie støtter sine funn med lignende undersøkelser som finner signifikante sammenhenger mellom tidligere erfaring med musikk og selvtillit i musikkundervisning. Hun konkluderer med at mange barnehagelærerstudenter kommer inn i utdanningen med lite formalkunnskap om musikk, og med negativ innstilling og lav selvtillit. Det er derfor avgjørende at undervisere jobber mot å gi dem positive erfaringer med musikk og musikkundervisning for å løfte studentenes selvtillit og syn på musikkens plass i barnehagen. Både Sarah Hennessy (2010, 2017) Theano Koutsoupidou (2010a, 2010b) og Steven Kelly (1998) konkluderer med at konkret, praktisk musikkundervisning og konkrete, positive, førstehånds erfaringer har innvirkning på studentenes selvtillit til å drive musikkarbeid, som igjen påvirker hvorvidt de kategoriserer seg selv som musikkklærere eller gjennomfører musikkundervisning selv. Disse konklusjonene blir viktige dialogpartnere i drøftingen av mine funn.

I motsetning til hos Russel-Bowie (2010) finner ikke Sarah Hennessy et. al. (2010) signifikante sammenhenger mellom tidligere erfaringer og studentenes selvtillit til å undervise, men derimot er det ut til å være en sammenheng mellom tidligere erfaringer og hvorvidt studentene er avhengig av gitte kvaliteter hos læreren. Læreren (les:lærerutdanneren) blir også i mitt datamateriale trukket fram som viktig, spesielt for å trygge studentene i sin musikalitet. Med tanke på at forskningsdeltakerne i min studie definerer seg selv til å ha lite erfaring – og kompetanse med musikk, vil Russel-Bowies studie være interessant i drøftningsdelen.

Denne forskningen har vært viktig i inngangen til mitt masterprosjekt, og i drøftingen av mine funn, samtidig som min undersøkelse vil være et supplement som knytter musikkundervisningen til profesjonell identitet og profesjonell, musisk, agentskap. Et annet interessant perspektiv med tanke på forming av musisk agentskap hos alle barnehagelærerstudenter er Joan Russel (1996) som i artikkelen *Musical Knowledge, Musical Identity, and the Generalist Teacher: Vicki's Story* behandler allmennlæreren som musikalsk, men med uartikulert kunnskap og avventende praksis. Hun løfter fram allmennlæreren, og kritiserer forskningsantakelser som antyder at man trenger lærere som er spesialisert i musikk for at barna skal få oppleve musikk i undervisningen. Hun hevder at denne holdningen bidrar til å forme et selvbilde blant allmennlærere som ikke kompetente til å drive musikkarbeid. Russel argumenterer for at allmennlærere kan tilegne seg kunnskap og selvtillit til å drive musikkundervisning, og gir et interessant perspektiv på utviklingen av en profesjonsgruppes tiltro til egen musikalitet. Samtidig framstår hun som litt lite ambisiøs på musikkfagets vegne. For meg blir det litt uklart om hun argumenterer for at man ikke trenger musikkklærere med utdanning i musikk. Samtidig er denne relevant, da de fleste barnehagelærerutdanninger kan sees som allmenne. Selv om studentene har mulighet til å velge en fordypning, er barnehagelærerutdanningen en breddeutdanning rettet mot arbeid med barn i førskolealder.

I arbeidet med å utvikle en forståelse for forming av profesjonell identitet og selvoppfatning har Kåre Heggen (2008) sitt arbeid med å knytte identitetsperspektivet til profesjonskvalifisering vært en viktig dialogpartner. Her har jeg støttet meg til Gro Espedal (2017) sin doktorgradsavhandling om studenters selvutforming gjennom lærerutdanning. I denne avhandlingen går hun dypt inn i ulike måter å forstå *selvet* og *identitet*.

1.7 Undervisningsbegrepet i den norske barnehagen

Jeg bruker i denne avhandlingen *undervisning* parallelt med *å lede/gjennomføre musikkaktiviteter med barn*. Undervisning er et kontroversielt begrep i barnehagen. Før jeg går videre er det hensiktsmessig å vie litt plass til å diskutere undervisningsbegrepet i barnehagesammenheng. Tradisjonelt er ikke dette et begrep som brukes i den norske barnehagen, og vil for mange barnehagefolk oppfattes som et «skolsk» begrep med assosiasjoner til formelle lærings situasjoner. Den internasjonale forskningen jeg støtter meg til omfatter både barnehage – og allmennlærerstudenter, og i mange land opererer man med *Preschool* heller enn *Kindergarten* for barn i førskolealder. Der det i norsk barnehagevokabular vil være naturlig å si at man gjennomfører en aktivitet, vil man i engelskspråklige tekster omtale dette som «to teach». *Å undervise barn i barnehagen* beskriver Doverberg, Pramling og Samuelsson (2015) som lekbaserte læringsaktiviteter hvor barnehagelæreren bruker sin kunnskap enten i planlagte eller spontane aktiviteter sammen med barn. Begrepet indikerer retning og kunnskapsoverføring, men innebærer ingen føringer for initiering og arbeidsform.

1.8 Sammendrag av kapittel 1

I dette kapittelet har jeg kontekstualisert prosjektet mitt ut i fra barnehagepedagogiske strømninger, geografisk plassering. Jeg har presentert barnehagelærerutdanningens oppbygning og musikkfagets innhold ved den spesifikke utdanningsinstitusjonen jeg har gjort mine undersøkelser. Videre har jeg plassert prosjektet i en portefølje av forskningsprosjekter som alle berører temaet musikkundervisning i barnehagelærer – eller lærerutdanning. En rød tråd som utpeker seg i alle de nevnte undersøkelsene er viktigheten av konkret, praktisk undervisning i musikk, og erfaring med musikkundervisning i praksis. Til slutt har jeg etablert et undervisningsbegrep for musikkarbeid i barnehagen. Videre vil jeg ramme inn prosjektet i en profesjonsteoretisk ramme som får en filosofisk dybde gjennom blant annet Ricoeurs hermeneutisk-fenomenologiske forståelse av identitet og agentskap.

2 Profesjonsteoretisk innramming med filosofisk dybde

Denne studien hører til under feltet profesjonsforskning samtidig som den også griper over den delen av det musikkdidaktiske feltet som gjelder profesjonsutdanningen barnehagelærerutdanning. Gjennom bruk av loggbøker og samtaler har jeg forsøkt å tilnærme meg utdanningen fra studentenes perspektiv, og identifisere aspekter ved utdanningen som bidrar til å forme et profesjonelt selv og et musisk agentskap.

Profesjonsutdanningene har som mandat å levere utdanninger som svarer til den profesjonen studentene skal tjene i når utdanningsløpet er fullført (Smeby, 2008). For barnehagelærerutdanningen gjelder dette barnehagen, hvor barnehagelærerne har monopol på pedagogstillingene, og dermed er de i stor grad den eneste fagutdannede yrkesgruppen i organisasjonen. Barnehagelæreren skal favne bredt, og skal blant annet ivareta alle rammeplanens syv fagområder: (1) Kommunikasjon, språk og tekst; (2) Antall, rom og form; (3) Kunst, kultur og kreativitet; (4) Nærmiljø og samfunn; (5) Kropp, bevegelse, mat og helse; (6) Etikk, religion og filosofi; (7) Natur, miljø og teknologi. I tillegg til disse fagområdene har barnehagelæreren blant annet ansvar for å sørge for å ivareta barns behov for omsorg og lek, og fremme danning, læring, vennskap, fellesskap kommunikasjon og språk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rammeplan for barnehager er førende for barnehagens arbeid, og er dermed også en premissleverandør for barnehagelærerutdanningen. I tillegg er profesjonsutdanningene kunnskapsprodusenter. Gjennom forskning og undervisning bidrar profesjonsutdanningene til å forme profesjonsutøverne og premissene for profesjonen (Smeby, 2008).

Kunnskapsgrunnet i mange profesjonsutdanninger, deriblant barnehagelærerutdanningen, er tverrfaglig og sterkt knyttet til praksisfeltet (Hovdenakk og Wiese, 2017). I likhet med andre lærerutdanninger, har barnehagelærerutdanningen vokst frem i tett samspill med praksisfeltet, og praksis er en viktig del av utdanningsløpet ref. Tabell 1 i det første kapitlet i denne oppgaven (Grimen, 2008). Dette vil jeg også komme tilbake til i delkapittel 2.3 hvor jeg skriver om kunnskap og kunnskapsgrunnlag.

Når jeg i denne studien snakker om profesjonelt selv, og musisk agency handler dette om identitet og kunnskap, lest fra a) profesjonsperspektiv - med tyngde i barnehage,

lærerutdanning og musikk, fra b) et narrativt, analytisk perspektiv (Polkinghorne) og fra c) Ricoeurs hermeneutisk-fenomenologiske tenkning. Den narrative inngangen til prosjektet forstår forming av et profesjonelt selv som en narrativ prosess. Denne forståelsen dreier seg rundt ideen om at identiteten og selvforståelsen konfigureres gjennom strukturering av erfaringer til fortellinger, eller narrativer. Dette er en kontinuerlig prosess. Hver gang man får en ny impuls, rokker denne ved fortellingen og strukturen må bygges på nytt. Dette omtales som rekonfigurering. (Ricoeur, 1998, 1992; Polkinghorne, 1988). Jeg vil komme nærmere inn på dette i kapittel 2.1, men anser det likevel som relevant å gi et lite frampek her slik at leseren kan ha dette i mente i den videre lesingen når jeg etter hvert skal inn på forståelser av profesjonelt selv og profesjonell identitet.

Profesjonelt selv er et kjerneord i problemstillingen. I prosessen med å utforme en endelig problemstilling har jeg testet varianter med *profesjonell identitet* og profesjonsforståelse. I det kommende avsnittet vil jeg diskutere disse begrepene opp imot hverandre og argumentere for begrepsvalget *profesjonelt selv*. Begrepene selv og identitet brukes om hverandre i den litteraturen som jeg anvender i dette kapitlet. Gro Espedal (2017) går inn i ulik bruk av begrepene selv og identitet. Hun finner at begrepene brukes om hverandre, også når det er teorier som retter seg mot det ene eller det andre. Ut i fra Espedal sin gjennomgang og den litteraturen jeg selv har lest, mener jeg likevel å kunne identifisere en distinksjon som jeg vil bruke det kommende kapittelet til å belyse.

I profesjonsforskningen blir profesjon og identitet sett i sammenheng av blant andre Kåre Heggen (2008). Han skiller mellom individuell profesjonell identitet og profesjonsidentitet på gruppenivå. Heggen argumenterer for identitetsperspektivet i profesjonsforskning ved at profesjonsforståelse er en dannelsesprosess fra møtet med profesjonene tidlig i livet via profesjonsutdanning til utøvelse av profesjonelt skjønn (Heggen 2008, s. 321-322). Dette gjelder i høyeste grad for barnehagelærerprofesjonen. Man starter gjerne på en profesjonsutdanning i en livsfase hvor man også beveger seg fra å være ungdom til voksen. Denne fasen har stor betydning for identitetsutvikling med tanke på tilhørighet, relasjoner og framtidvisjoner (Angelo, 2012)

Profesjonskunnskap er i stor grad skjønnsbasert (Grimen, 2008). I barnehagelærerprofesjonen jobber man med mennesker, og mennesker kommer sjelden med fasitsvar. Det vil derfor også være individuelle forskjeller på hvordan barnehagelærere møter ulike situasjoner, ofte basert

på fortrolighetskunnskap som ikke nødvendigvis kan artikuleres, men som kommer til syne i de handlingsvalgene man tar (Sæther, 2014)

Når jeg nå går inn i en undersøkelse av barnehagelærerstudenters opplevelser av musikkundervisning, vil dette være både fra et profesjonsperspektiv og fra et musikkdidaktisk perspektiv. Forskningsdeltakerne er barnehagelærerstudenter som har startet på sitt første studieår. Når jeg søker å identifisere aspekter ved undervisningen som bidrar til å forme et profesjonelt selv med et musisk agentskap, er dette med utgangspunkt i den dannelsingsprosessen som, i følge Heggen (2008) skjer fra første møtet med profesjonen, via utdanningen og inn i yrkeslivet.

2.1 Fra identitet til selv

Profesjonell identitet peker mot hvordan en ser seg selv som profesjonsutøver. Som nevnt i innledningen til dette kapitlet, skiller profesjonsforskningen gjerne mellom personlig identitet og profesjonell identitet. Disse kan likevel ikke operere isolert fra hverandre, da den ene reflekterer den andre. Kåre Heggen (2008) er en sentral forsker i norsk profesjonsforskning når det kommer til profesjon og identitet. Heggen skiller mellom å knytte identitet til selvforståelse (profesjonell identitet) og å knytte identitet til diskurs eller gruppe (profesjonsidentitet). I musikkpedagogisk sammenheng knytter Angelo (2012) identitet til musikkpedagogers profesjonsforståelse og hvordan en musikkpedagog kan se på seg selv som lærer eller som kunstner (eller begge deler) avhengig av hvilke oppfatninger de har av lærer – og kunstneryrket. I følge Heggen starter prosessen med å sosialiseres inn i en profesjon lenge før man starter på en profesjonsutdanning. Vi møter profesjonene overalt i samfunnet, og bildet av hvordan en lege, politi eller barnehagelærer skal være, dannes allerede fra vi er barn (Heggen 2008, s.321-322) Søkere til barnehagelærerutdanningen har derfor gjerne en ide om hva som møter dem i den andre enden av studiet, basert på egne møter med barnehage og barnehagelærere, og hvordan barn, barndom og barnehage er synlig i samfunnet. De har en oppfatning av hvordan det er å jobbe i barnehage og hva de selv vil bidra med i arbeid med barna. Det at de i det hele tatt velger å søke seg til en slik utdanning har, i følge Heggen, en sammenheng med at de identifiserer seg som en som kan jobbe med barn ut ifra den forståelsen de har av hva dette yrket innebærer. Selvforståelse og identitet

henger tett sammen, og kan være gjensidig avhengig av hverandre. Studentene har en idé om hva det vil si å være barnehagelærer, og hvordan de selv skal utføre denne jobben. Denne oppfatningen endrer seg ettersom de i utdanningen, og senere i arbeidslivet, tilegner seg ny kunnskap. I sitatet under kan vi se hvordan Heggen beskriver utviklingen av en profesjonell identitet i studieløpet.

Identitet i rolla som profesjonsstudent kan dermed omfatte ei gjenkjenning av meg sjølv som framtidig yrkesutøvar og også identifisering av verdiar og kunnskapar som denne rolla kan gi uttrykk for. (Heggen, 2008 s.322)

Dette sitatet fra Heggen knytter begrepene identitet og rolleforståelse sammen. Å utdanne seg til barnehagelærer innebærer blant annet å bygge seg en forståelse for hvilken rolle man skal ha i yrkeslivet. Dette er ikke en lineær prosess, men snirkler seg fram mellom ny og gammel kunnskap. I løpet av en barnehagelærerutdanning blir studentene presentert aspekter ved barnehageyrket som man ikke ser ved første øyekast. Her kan vi også snakke om roller en barnehagelærer skal inneha. En barnehagelærer har rollen som leder for voksne mennesker, rollen som samarbeidspartner for foresatte, rollen som utøver av et samfunnsmandat, rollen som faglærer i et tverrfaglig spenn. Denne studien undersøker den fraksjonen av det profesjonelle selvet som er ideen om seg selv som leder av musikkaktiviteter med barna.

Heggen viser til en moderne tenkning om identitet i konstant endring, som en motsetning til tidligere oppfatninger om identitet som det konstante. Denne tenkningen innebærer også en åpning for at identitet handler om valg, og endring.

Identitet handlar i det perspektivet om å velje blant fleire mulige skript, at ein stadig kan velje på nytt, til dels også at ein kan oppretthalde fleire identitetar (delidentitetar) og identitetsprosjekt til same tid. (Heggen, 2008 s. 325)

Ved å knytte identiteten til valg, gjør Heggen identiteten til et aktivt prosjekt, og knytter dette også til læringsprosessen. Når fokuset flyttes fra den sosiale konteksten til å snakke om valg og prosjekt, får også subjektet en større rolle i forming av egen identitet. Denne forståelsen av identitetsbygging ser subjektet ikke bare som en speiling av omgivelsene, men en refleksiv agent med kraft og retning til selv å forme sin(eller sine) identitet(er). Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 2.2.

Identitet i narrativ teori omtales av Donald Polkinghorne (1988) som en idé som personen konstruerer, og at utviklingen av egen identitet skjer i sammensmeltningen av mange ulike ideer. Narrativ teori bygger på teorien om at mennesket skaper sin identitet ut ifra de fortellingene man forteller om seg selv. Disse fortellingene skapes i møte med omgivelsene, les: medmennesker, erfaringer, kunnskap, handlinger etc. i den kulturen og konteksten man befinner seg i. I dette møtet bærer man med seg sin forhistorie og også en oppfatning av hvordan eller hvem man ønsker å være. Handlingen i historien vil dermed også inneha et element av ideal eller ønske. Dette idealet vil påvirke hva man velger å ta med og hva man velger å utelate (Espedal, 2017) Denne aktive dimensjonen i identitetskaping er også sentral hos Even Ruud (1997) når han har undersøkt koblingen mellom musikk og identitet gjennom å studere musikkterapistudenters musikalske biografier. Ruud støtter seg til utviklingspsykologen Daniel Stern som trekker linjen i identitetsprosjektet helt tilbake til spedbarnsalderen, og knytter identiteten og livsfortellingene til minner. Ruud trekker denne tanken videre når han knytter identiteten til musikkopplevelser og hvordan erfaringer med musikk spiller inn i identitetsutviklingen (Ruud 1997). Her er vi også inne på et følelsesaspekt. Toril Vist er en av de som etterlyser en uttalt forståelse av følelser og emosjoner som en del av kunnskapsbegrepet når man snakker om ferdighetskunnskap i musikk og musikkpedagogikk (Vist, 2009 s. 200). Foruten hos Vist blir ikke følelser belyst eksplisitt i den litteraturen jeg har brukt. Unntaket er når man snakker om selvtillit til å undervise (Koutsoupidou, 2010a, 2010b; Hennessy, 2010; Russel-Bowie, 2010). Likevel tolker jeg følelser inn i denne prosessen, for eksempel når Ricoeur(1991) skriver at en person ikke er transparent for seg selv, i den forståelse at man til en viss grad ser det som man ønsker (og makter) å se. I denne oppgaven knyttes den narrative tilnærmingen til et konstruksjonistisk syn på identitet, hvor subjektet konfigurerer sin historie i møte med sosial kontekst, erfaringer, fagmiljø, kunnskap etc. på jakt etter mening. Giddens (1984) holder på kontinuitetsprinsippet i identitetsprosjektet, og han knytter identitet opp mot det som kan artikuleres – fortelles om, mens blant annet Heggen (2008) kritiserer denne tenkningen for å unnlate en dypere, kroppslig mening i identitetsprosjektet. I dialog med Ricoeurs hermeneutisk-fenomenologiske tenkning søker jeg stadig dypere, vil både forstå og forklare barnehagelærerstudenters forming av et profesjonelt selv, og bruker fortellingen som redskap i dette.

I arbeidet med denne undersøkelsen har jeg forholdt meg til mennesket som en aktiv, refleksiv, (med)skaper av sin profesjonelle identitet. Jeg ser personlig og profesjonell identitet som tett sammenvevd, og til dels grenseoverskridende, og som springer ut av et dypere *selv*. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til senere i kapittelet. Ideen om det aktive subjektet i møte med omgivelsene er et sentralt perspektiv i behandlingen av datamaterialet under tolkning og analysearbeid.

Identitet diskuteres også av Paul Ricoeur (1991). Han knytter identitetsbegrepet mot de latinske begrepene *idem*; det/den samme og *ipse*; selv. Identitet forstått som *idem* refererer til identitetens bestandighet, noe konstant og uforanderlig. Den numeriske forståelsen av identitet som knytter an til identifisering og identifikasjon, men også til noe uforanderlig i selvpplevelsen eller selvfølelsen. Det ved deg som gjør at du er du hele livet, selv om noe av deg forandrer seg. Denne dualismen knytter identitetsbegrepet både til indre prosesser og til ytre faktorer, som begge er gjensidig avhengig av hverandre, og som begge er både foranderlig og uforanderlig. Ansiktet er ofte det tydeligste bildet på hvem vi er. Det er et ytre, visuelt eksempel på noe som forandrer seg mye gjennom livet. Likevel er det noe der som er likt hele veien fra barn til voksen, som gjør at du kan gjenkjennes som deg. Konfigurasjonen av en selvforståelse skjer i spennet mellom det bestandige og det foranderlige. Ricoeur (1991) forklarer livet som en pre-narrativ struktur som gis mening gjennom handlingen i fortellingen som fortelles om det. Fortellingen(es) handling(er)/plot danner koblinger mellom enkelthendelser og helheten slik at det til sammen formes mening (Coombs, 2012)

I min undersøkelse av studenters utforming av profesjonelt selv kan Ricoeurs (1984, 1992) tre mimesiser operasjonaliseres slik:

Mimesis 1 er handlingen - undervisningssituasjonen som den oppleves der og da av studenten med sin bakgrunn, kultur og forventninger. Når studentene er i timen og opplever musikken og undervisningen med hele seg som deltakende individer. Her – og nå – erfaringen er da en prekonfigurasjon av studentens fortelling om undervisningen. Studentene forstår undervisningen eller aktiviteten nettopp gjennom deltakelse, og må i dette forholde seg til sitt *idem*, sitt *ipse*, alle rundt seg, konteksten og selve handlingen.

Mimesis 2 er fortellingen studenten konfigurerer om undervisningen. Gjennom en fortolkningsprosess, også omtalt som *emplotment*, av det hun eller han har vært med på, hvor fortellingen får en handling, et plot.

Mimesis 3 er da foreningen av studentens fortelling om opplevelsen i musikktimen og studentens forforståelse av seg selv og musikkfaget. I nettopp denne foreningen figureres en ny oppfatning, en ny forforståelse og fortellingen gis mening.

Ricoeurs forklarer teorien om mimesis som en sirkulær prosess, hvor mimesis 3 også vil være en annens mimesis 1. I dette tilfellet vil loggen fra undervisningen være studentens mimesis 3, men som leser vil den hos meg være et mimesis 1. Videre fortolker jeg disse tekstene (mimesis 2) og skaper narrativer (mimesis 3) som hos en leser vil være et mimesis 1.

Så langt har jeg sett på identitetsbegrepet i profesjonsteori og i narrativ teori. Videre vil jeg forsøke å knytte tenkninger om identitet til ideen om et profesjonelt selv.

Selvet, i profesjonell sammenheng diskuteres av Espedal (2017) som en kjerne som kan bestå av flere ulike identiteter, og som blir konstruert gjennom sosial samhandling. Dette sammenfaller med Heggens (2008) tenkning om at et subjekt kan operere med flere delidentiteter på samme tid, som sammen er med og former den profesjonelle selvfølelsen. Når Hegggen skriver om selvfølelse eller «*førestillingar om meg sjølv*» (2008, s.324) forstår jeg dette som et *selv*, som noe bakenforliggende, formet av ulike identiteter.

Polkinghorne beskriver William James forklaring på identitetsutvikling på følgende måte:

He believed that development of a personal identity or self is an ongoing effort that involves the synthesis of many different ideas about oneself and its multiple faces into a single idea of self. (Polkinghorne, 1988 s. 149)

Denne forståelsen støtter tanken om et profesjonelt selv bestående av identiteter knyttet til ulike settinger man møter, og som sammen former et selv. For en barnehagelærer kan vi tenke oss et profesjonelt selv som blant annet rommer 1) identitet som faglig autoritet og leder i foreldresamarbeid, hvor man har ansvar for – og ønske om at foreldre skal være fornøyde med barnehagen og få rom til å medvirke samtidig som man er en myndighetsperson som må agere som barnas advokat når ikke alt er som det skal være. 2) Som leder for ansatte som skal få utfordringer, veiledning og ansvar. 3) Som omsorgsperson og medleker for barna og leder av barnegruppa og 4) som leder av det pedagogiske arbeidet, her; som musisk agent.

Ricoeur bruker i tekstene *Narrative Identity* (1991) og *Oneself as another* (1992) begrepet selvets hermeneutikk (Hermeneutics of selfhood), om måten identiteten utvikles gjennom konfigurering av fortellinger som gir mening til livserfaringer. Det finnes flere bilder på hermeneutiske prosesser. Ricoeur bruker begrepet hermeneutisk bue som en metafor på hvordan fortiden påvirker opplevelsen av nåtiden, og hvordan erfaringer i nåtid ikke bare påvirker vår fortelling framover, men også fortellingen om det som har vært. I skjæringspunktet mellom studentenes forforståelse, selvforståelse og hendelser konfigureres fortellingen om ens identitet. (Coombs, 2012) Selvet rekonfigureres ved at den nye erkjennelsen rokker ved det etablerte. Dermed formes selvforståelsen i et nytt lys av de fortellingene vi forteller om oss selv, speilet i omgivelsene og de erfaringene vi får.

The autonomy of the self will appear then to be tightly bound up with solicitude for one's neighbor and with justice for each individual. (Ricoeur, 1992 s. 18)

Ut i fra disse teoriene om identitet og selv forstår jeg selvet som delvis sosialt konstruert, bestående av ulike lag med varierende plastisitet. Jeg vil delvis skille mellom et profesjonelt og personlig selv, men ikke helt. Selvforståelsen formes både gjennom ytre impulser og gjennom indre prosesser, og de ulike lagene er flettet i hverandre. Ulike identiteter vi opererer med, idealet om hvem vi ønsker å være påvirker hvilken kunnskap vi tar til oss og hvordan vi tolker og lar oss påvirke av omgivelsene. Selvet består av noe bestandig og noe formbart. Selv om studenter i en utdanning får impulser som former selvforståelsen, vil de alltid være de samme. Dette *samme* er ikke nødvendigvis artikulerbart, og har kanskje flere elementer. For eksempel er man den samme kroppen, man har den samme emosjonelle bagasjen, man har noen genetiske laster. Modellen under viser en framstilling av hvordan jeg forstår forming av et profesjonelt selv. Denne modellen må sees i lys av den konteksten og kulturen man opererer innenfor.

Modell 1: Forming av profesjonelt selv



Modellen må leses ut i fra kontekst og kultur, og sirklene inneholder overskrifter. Hvordan innhold i de ulike sirklene forstås, vil også være kontekstuel og kulturelt avhengig. Av pilene kan vi se kompleksiteten i formingen av en selvforståelse. Ingen elementer står uten påvirkning fra og på de andre. Leseren kan ha modellen i mente når jeg nå vil drøfte agentbegrepet og forming av agentskap.

2.2 Agent /Agentskap

Et annet viktig ord i problemstillingen min er *agent*. Jeg velger å bruke det norske begrepsparet agent/agentskap. Språk forstås ut av kontekst, og jeg mener det er viktig med en styrket, norsk, fagterminologi. Agentbegrepet i denne sammenhengen. hentyder til en drivkraft og vilje til å drive musikkarbeid i barnehagen. I arbeidet med utforming av problemstillingen har jeg pendlet mellom hvorvidt jeg skulle bruke agent eller aktør. Agent og aktør er begreper hentet fra sosiologien, og brukes ser ut til å brukes om hverandre i norsk litteratur (Østerberg, 2003). Hos Giddens og Ricoeur, som er de teoretikerne jeg støtter meg til i denne avhandlingen er det imidlertid agent og agency (agentskap) som er den gjeldende terminologien. Ricoeur (1991) forklarer mennesket som en agent med ansvar for sine handlinger. Han legger vekt på at det å være en human being bærer å ha en kraft til å være i verden og påvirke, samtidig som en selv påvirkes. Mens aktøren agerer innenfor et system, er agenten friere til å handle etter egen intensjon og bevege seg utenfor de forventede rammene. Jeg undersøker hvordan barnehagelærerstudenters profesjonelle selv som musiske agenter formes gjennom perioden med musikkundervisning. Agenten har en agenda, en kraft til å påvirke omgivelsene (Giddens, 1984; Ricoeur 1981). I utdanningsammenheng kan denne kraften være fagkunnskap kombinert med opplevd relevans for, i denne sammenhengen, barna i barnehagen.

I denne undersøkelsen forstår jeg agentskap fra et profesjonsøymed og fra et profesjonsutdannings - øymed. Barnehagelærerstudenter utøver et agentskap i den grad de har valgt en utdanning, de velger å tilegne seg kunnskap til å utøve et gitt fremtidig yrke. Gjennom å tilegne seg denne kunnskapen vil de kunne utøve sitt agentskap også i det fremtidige yrket. Martin R. Fellenz (2016) forklarer individet både som mål og agent i utdannings – og utviklingsøymed. Han forklarer det som et agentskap i utviklingsprosess og framtidig agent i yrket.. Agentskap forstås som en kraft til å påvirke omgivelsene, en driv eller retning. Denne retningen spisses gjennom blant annet ny eller økt kunnskap om et gitt felt.

I følge Giddens (1984) har all menneskelig handling en refleksiv karakter. I hans framstilling av agency-begrepet vektlegges agentens, refleksivitet og kunnskapspotensiale. Giddens

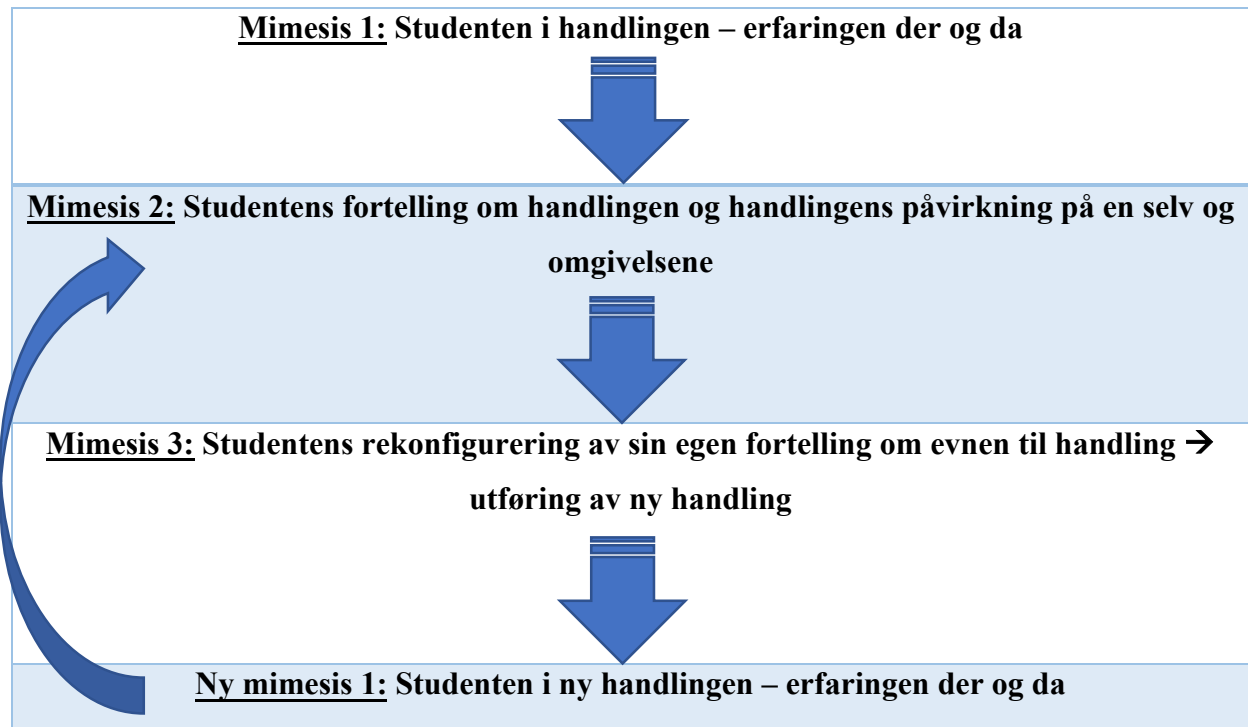
trekker også en logisk kobling mellom agentskap og makt, i den forståelsen makt er evnen til handling. Ricoeur (1981) understreker dualismen i det bevisste og ubevisste, eller det frivillige og ufrivillige i menneskers valg og handlinger. Et agentskap vil dermed ha både en gjennomtenkt og en tilfeldig karakter. Kunnskap og erfaringer gir kraft og retning til agentskapet, og agentskapet er i stadig endring. På denne måten kan et agentskap også forstås til å ha en narrativ karakter, i form av at dette formes gjennom den livsfortellingen vi skaper om oss selv.

Jeg forstår agentskap, ut i fra Giddens (1984) og Ricoeur (1991) som noe som er der, men som får styrke og retning gjennom kunnskap og erfaringer. Giddens forklarer subjektet som alltid i gjensidig dialog med omgivelsene, og subjektets handlinger vil alltid påvirke, uavhengig om dette er intendert. Ricoeur (1991) tilbyr å forstå human beings som agenter med ansvar for sine handlinger, men at selvet ikke uten videre er transparent for seg selv. Som jeg var inne på i kapittel 2.1 er det alltid et element av hvem man ønsker å være, eller hvilken fortelling man ønsker å fortelle (Giddens, 1984; Ricoeur, 1991,1992; Ruud, 1997). Dette trenger ikke være åpenbart for individet selv, men et resultat av speiling, kunnskap, fordommer og forforståelser. Kunnskap kommer kun gjennom vår forståelse av oss selv i relasjon til verden, og av vårt liv med og blant andre, i en spesifikk tid og på et sted i verden(kontekstavhengig). Agentskapet blir på denne måten en drivkraft til, og et resultat av utvikling. Agentskapet ligger i hvilken kunnskap man oppsøker og anser som relevant, hvilken argumentasjon som ligger bak de valgene vi tar og de handlingene vi gjør. Ricoeur (1992) knytter agentskap til spørsmålpåret *hva?-hvorfor?* og dermed også til handling og erfaring(kunnskap).

I problemstillingen til denne masteroppgaven spør jeg «*Hvordan formes studentenes profesjonelle selv som musiske agenter i barnehagen, gjennom perioder med musikkundervisning og påfølgende praksis i barnehagelærerutdanningen?*». Med tanke på den teoretiske forankringen av agent og agentskap som er gjort i dette delkapitlet, peker agent her både mot en fremtidig forståelse av seg selv som yrkesutøver som innebærer arbeid med musikk og de valg og handlinger studentene gjør i utdanningsløpet. Den profesjonelle selvforståelsen rommer dermed et (eller flere) agentskap, samtidig som formingen av identitet og et selv også drives av et agentskap.

Agentskap knyttes i stor grad til handling, erfaring og kunnskap (Giddens, 1984; Ricoeur, 1991, 1992), og formes gjennom erfaringer og kunnskap. I modellen under har jeg forsøkt å operasjonalisere en mimetisk forståelse av et musisk agentskap i utvikling basert på handlinger. Handling kan her tolkes blant annet som fysiske handlinger drevet av studenten selv, som deltakelse i undervisning og som tilegning av kunnskap

Modell 2: Mimetisk forståelse av utvikling av et agentskap.



I settingen musikkundervisning kan handlingen være å synge en sang eller spille sammen med klassen sin. Gjennom å delta i handlingen får studenten en erfaring med å synge eller spille sammen med andre, og kanskje mestre noe hun var usikker på. Hun får også erfaring med å skape noe sammen med andre, og erfarer at dette er noe hun kan gjøre. Denne erfaringen blir en del av hennes fortelling om seg selv, som vil være med henne og gi kraft til å delta i (eller initiere) senere musikalske handlinger.

2.3 Kunnskap og kunnskapstilegnelse

Profesjonskunnskap er teoretisk og praktisk. Hvis vi går til de aristoteliske kunnskapsformene episteme, techne og fornesis, argumenterer Hovdenakk og Wiese (2017) for fronesis som en viktig kunnskapsform i lærerprofesjonen. Teoretisk fagkunnskap er artikulert og tilegnes via skriftlige eller muntlige kilder (Grimen, 2008). Praktisk kunnskap er det man også kaller indeksert kunnskap, og tilegnes ved kroppslige erfaringer, artikuleres ved kroppslige uttrykk og kan ikke forklares til det fulle med bare ord. I overføring av praktisk kunnskap setter også avsender sitt preg på mottakers utøvelse (ibid s. 76). Praktisk kunnskap kan deles inn i ulike fasetter som sammen utgjør et bredspektret kunnskapsbegrep: Taus -, intuitiv-, fortrolighetskunnskap beskriver alle den kunnskapen som vi ikke artikulere, men som ligger til grunn for våre intuitive handlinger. Musikkfaget dreier seg i stor grad om praktiske ferdigheter, men har også et element av fronesiskunnskap. Studentene skal ikke bare lære noen sanger og aktiviteter, de skal også lære hvordan de kan bruke kroppen sin i formidling av disse, og inntone seg til barnegruppa. Musikkundervisningen kan nærmest sammenlignes med klinisk praksis hvor studentene får kroppslige erfaringer med faget. De får erfare det å delta i musikkaktiviteter, og de kan kjenne på de følelsene som oppstår når musikken svinger, når de skaper noe sammen med andre og når de må gjøre noe som er litt utenfor komfortsonen. De lærer ved å herme etter en lærer som demonstrerer. Her setter læreren sitt avtrykk. Musikk læreren fortolker og formidler kunnskap, og kunnskapen medieres gjennom måten læreren gjennomfører undervisningen. Verbalspråket vil være inadekvat for formidling av denne kunnskapen, da erfaringen oppstår i den gitte situasjonen, og innebærer erkjennelser som ikke så lett kan settes ord på (Grimen, 2008).

I Maurice Merleau-Pontys (1995) kroppsphenomenologiske forståelse vektlegges den kroppslige erfaringen i møte med omgivelsene. Merleau-Ponty tilbyr en forståelse av at kroppen og kroppens persepsjon som den umiddelbare erkjennelsen. Kroppen forstås dermed som en inngang til verden. Ricoeur (1992) diskuterer blant annet ideen om kroppen, eller kjødet, som en forbindelse mellom selvet og verden. Det kroppsphenomenologiske perspektivet har ikke fått særlig plass i denne avhandlingen, men er verdt å nevne ettersom kroppslige erfaringer og erfaringskunnskap vil ha en sentral plass i analyse og drøftning.

Jeg har tidligere forklart Ricoeurs forståelse om en narrativ identitet og fortellingens (narrativets) tre mimesiser. I denne avhandlingen har jeg gjennomgående forholdt meg til en mimetisk forståelse av kunnskapsutvikling og identitetsutvikling. I denne forståelsen vil

utvikling av et profesjonelt selv og kunnskapstilegnelse vil være to sider av samme sak, og kan ikke sees uavhengig av hverandre. Ny kunnskap er impulser som påvirker hvordan vi opplever situasjoner, og hvordan vi opplever oss selv i verden. Møtet med ny kunnskap kan dermed sees som en handling eller en hendelse som påvirker innholdet i fortellingen om oss selv, som vist i modell 2 – Mimetisk forståelse av utvikling av et agentskap.

2.4 Kvalifiseringsløpet

Kvalifiseringsprosessen skjer ikke kun ved kunnskapstilegnelse, men også hvordan ny kunnskap står i forhold til tidligere personers sosiale og kulturelle bakgrunn og tidligere erfaringer. Det er ikke tilfeldig hvilken kunnskap en tar med seg og hvilken kunnskap man avviser (Heggen, 2008). Identitetsutvikling og profesjonskvalifisering har gjensidig påvirkning på hverandre. Dels fordi hvordan du identifiserer deg selv har innflytelse på hvordan du tar imot kunnskap og hvilke kvalifikasjoner du tilegner deg. Dels fordi hvordan du identifiserer deg selv påvirkes av kunnskap, kvalifikasjoner og deltakelse i praksisfellesskap.

Kvalifisering til en profesjon handler om å kvalifisere seg til å utøve faglig skjønn innenfor profesjonens sosiale og juridiske rammer. Heggen (2008) argumenterer for kvalifiseringsprosessen som en transformativ prosess hvor tilført kunnskap fra «eksperter» og studentenes egne erfaringer er i dialog. Det er en prosess hvor individet i en sosial arena må forholde seg til teorier, egne verdier og praktisk kunnskap. Kvalifisering må derfor skilles fra sertifisering, da en kvalifiseringsprosess er en dyptgående endring. I tillegg til å tilegne seg gitte ferdigheter og kunnskaper, knytter Heggen (2008) kvalifiseringsprosessen til prosessen med å identifisere seg inn i en profesjon.

I arbeidet med å undersøke hvilke aspekter i musikkundervisning og praksis som har særlig betydning for barnehagelærerstudenters forming av et profesjonelt selv som rommer et musisk agentskap, er det spesielt interessant å se kvalifisering i sammenheng med identitetsskaping. Barnehagelærerstudenter skal gjennom musikkundervisningen kvalifiseres til å drive musikkundervisning med barn i barnehagen. En slik kvalifisering innebærer også en forståelse av at man som barnehagelærer skal gjøre nettopp det. Gjennom denne erkjennelsen aksepterer også studenten musikkundervisning i barnehagen som en del av sin profesjonelle identitet. Denne undersøkelsen søker innsikt i hvordan musikkundervisning og praksis i barnehagen bidrar i denne prosessen.

2.5 Sammendrag av kapittel 2

I kapittel 2 har jeg utforsket forståelser av profesjonell identitet og profesjonelt selv i teori hentet fra profesjonsforskning, narrativ teori og Ricoeurs hermeneutisk-fenomenologiske vitenskapsfilosofi. Jeg har etablert identitetsskaping som et aktivt, refleksivt prosjekt. I profesjonsforskning skiller Heggen (2008) mellom identitet på profesjonell identitet på individnivå og profesjonsidentitet på gruppenivå.

I Polkinghorns (1988) narrative teori forstås forming av identitet som en prosess hvor personen skaper fortellinger fra et sett med ideer, i møte med mennesker, kunnskap, handlinger, kontekst og kultur. Denne prosessen har også et element av ideal eller ønske, en forestilling om hvem man vil være. Ricoeur (1988) forklarer det levde livet som en pre-narrativ struktur knytter også identitetsskaping til konfigurering av narrativer som gir mening til erfaring. Denne fortolkningsprosessen forklares gjennom tre mimesiser: mimesis 1 - det levde liv, handlingen, mimesis 2 – fortellingen, konfigurert gjennom emplotment og mimesis 3 – rekonfigurering, ny forståelse av sin identitet og sitt selv.

Videre undersøker jeg agentskap hos Giddens (1984) og Ricoeur (1992). Agentskap knyttes til det handlende mennesket, med en tett lenke til identitet og selvforståelse. Agentskapet får kraft og retning gjennom kunnskap og erfaringer, og utøves gjennom bevisste eller ubevisste valg og handlinger. Et agentskap blir til og får kraft og retning gjennom sosiale felleskap, kunnskap og erfaringer.

Til slutt diskuterer jeg et bredt kunnskapsbegrep forstått fra profesjonskunnskap (Grimen, 2008), kroppsfenomenologiske forståelser (Merleau-Ponty, 1995) og Ricoeurs (1988) syntetisering og nykonfigurering i en mimetisk prosess. Kunnskap og identitetsutvikling sees i som en del av kvalifiseringsprosessen til en profesjon (Heggen, 2008). Kapittel 2.4 knytter sammen kvalifisering, identitetsutvikling og utvikling av agentskap til en helhetlig prosess.

Videre vil jeg plassere prosjektet mitt i det vitenskapsfilosofiske landskapet, og presentere metoder for datagenerering og analyse.

3 Metode

3.1 Vitenskapsfilosofisk plassering og forskningsdesign

Denne undersøkelsen er kvalitativt, hermeneutisk-fenomenologisk orientert (Johannessen et.al, 2010). Undersøkelsens mål er å få forståelse av studenters opplevelser og et dypere innblikk i musikkfagets plass både i barnehagelærerutdanningen og i barnehagen. Det vil si at jeg ikke er ute etter å finne klare svar eller en ren sannhet, men heller forståelse på et dypere plan. Dagens studenter er framtidens barnehagelærere, og barnehagelærerutdanningen har som mandat å utdanne studenter med et profesjonelt agentskap. Jeg har tatt utgangspunkt i et av fagene studentene møter i utdanningen: musikk for å undersøke hva som kan bidra til å forme et musisk agentskap. I en fenomenologisk orientert undersøkelse, søker forskeren å forstå og beskrive den subjektive opplevelsen (Postholm, 2010) I en slik undersøkelse er også forskeren subjektivt tilstede, og målet her er ikke objektivitet, men heller utfordre den subjektive oppfattelsens gyldighet (Zahavi, 2017). Analysearbeidet har vært en refleksiv prosess hvor empiri, teori og erfaringer speiler seg i – og påvirker hverandre (Alvesson & Sköldberg, 2008). Blant annet vil min bakgrunn som student i førskolelærerutdanningen og min erfaring fra barnehagen påvirke hvordan jeg tolker det materialet jeg skal undersøke.

I denne undersøkelsen støtter jeg meg til Paul Ricoeurs hermeneutiske vitenskapsfilosofi. Premisset for dette arbeidet er at kunnskap og innsikt hele tiden er i endring – påvirket i dialog med omgivelsene. Gjennom dialog vil både forsker og informant kunne oppnå ny erkjennelse som ikke nødvendigvis er målbar eller konstant. Gjennom datagenerering og analyse, og tekststudier har jeg lagvis jobbet meg innover på søken etter å identifisere og forstå studentenes musiske agency. Hermeneutikk vokste frem som en motpol til naturvitenskapens empiribaserte forskningsmetoder (positivisme), som i følge Gadamer hadde liten relevans i samfunnsvitenskapelig forskning (Thurén,2012). Et sentralt begrep når vi snakker om hermeneutikk er fortolking og forforståelse. Denne tenkningen ligger som en grunnmur for hele dette prosjektet, når jeg bruker Ricoeurs trefoldige mimesis som tilbakevendende forklaringsmodell. Den narrative inngangen til dette masterarbeidet har betydning både for forståelsen av identitetsbygging og forming av et selv, og for analyse og behandling av datamaterialet.

3.2 Metoder for datagenerering

Jeg har generert det empiriske materialet ved bruk av tre ulike metoder: å samle inn loggbøker fra studenter, gjennom samtaler med studenter og deltakende observasjon av musikkundervisning i barnehagelærerutanning. I et følgeskriv³ til loggbøkene ba jeg studentene om å beskrive hva de har gjort i musikktime, hvordan de har opplevd musikktime, og hvordan de ser for seg at de kan bruke dette i barnehage når de en gang skal bli pedagogiske ledere. Jeg er interessert i å finne ut hvordan synet på dem selv og musikkfaget utvikler seg gjennom de utfordringene de får, og i hvordan de opplever mening i det de har jobbet med. Jeg er også interessert i om det er noen sammenheng mellom opplevelser i undervisning og opplevelser i praksisperioden.

3.2.1 Utvalg

Jeg tok kontakt med studenter ved barnehagelærerutdanningen da de var på veg inn i andre semester, og hadde sitt første møte med musikkundervisning. Jeg deltok i undervisningen i to klasser, og forsøkte å rekruttere informanter derfra ved å presentere prosjektet mitt i plenum. Et kriterium for å delta i undersøkelsen var at man selv mente å ha lite erfaring med musikk fra før, og hadde nøytrale eller negative følelser og tanker om musikkfaget. Jeg ønsket kontakt med denne gruppen, og ikke et tverrsnitt av studentmassen, fordi jeg hadde en teori om at disse var de som i størst grad ville trenge musikkundervisning for å kunne drive musikkarbeid i barnehagen. De studentene som var interessert i å bidra tok selv kontakt med meg i en pause, og fikk utdelt loggbøker og loggskriv. Jeg fikk til sammen fem respondenter. I løpet av perioden var det to som falt fra, og tre som leverte loggbok og stilte til intervju. Det utvalget jeg endte med besto av tre kvinner. De hadde alle jobbet litt som barnehageassistent før de begynte på utdanningen. I forkant av intervjuene vurderte jeg hvorvidt jeg skulle invitere alle respondentene til å komme samtidig til en gruppesamtale. Jeg kom fram til at dette kunne være litt risikabelt med tanke på materialets reliabilitet, da jeg vet for lite om deres relasjoner og dynamikken i klassene. Jeg valgte derfor å invitere dem en og en. To av studentene møtte likevel sammen, på eget initiativ. Jeg valgte å legge til grunn at de har nok tillit til hverandre til å åpne seg, og kanskje føle seg tryggere enn med bare meg alene.

Et strategisk utvalg med få informanter har gitt meg muligheten til å gå i dybden i analysen av deres fortellinger. Slike nærstudier er viktig for forskeren for et nyansert syn på virkelighet og

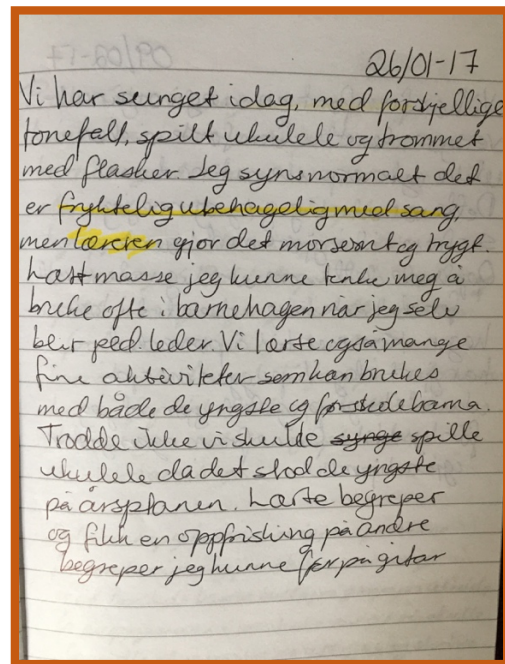
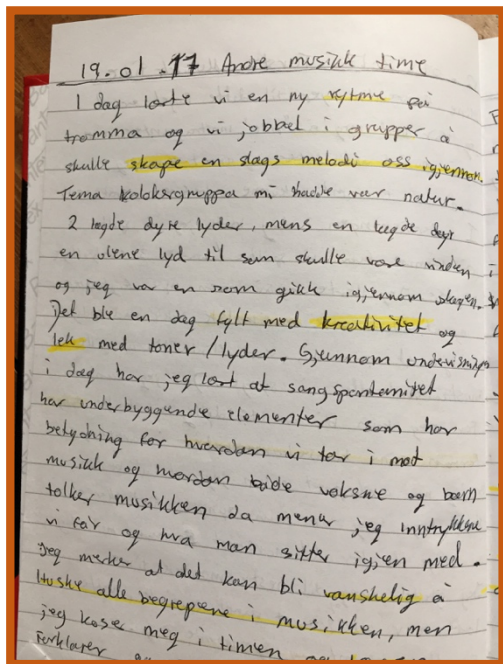
³ Vedlegg 2 følgeskriv logg

for forskerens egen læringsprosess på veien mot å drive god forskning. Bent Flyvbjerg (2006) argumenterer med man i samfunnsvitenskapen har hatt lite hell med generalisering og prediktiv, kontekstuavhengig teori ettersom mennesker alltid opererer i en kontekst. Når studentene selv skriver, er det de selv (om enn underbevisst) som velger ut hva som er viktig å fortelle.

3.2.2 Loggbok

Jeg valgte å be studenter skrive loggbøker som utgjør hoveddelen av det empiriske materialet. Disse loggene er korte notater og studentenes umiddelbare tanker og reaksjoner på musikkundervisningen. En svakhet ved loggbøker er at folk skriver ganske ulikt og informasjonen fra kan bli upresis. Fordelen med loggbøker er at jeg får et ferdig skrevet materiale, og informantene er ikke styrt av å være i samspill med forskeren eller medstudenter når de skriver.

Ut i fra Ricoeurs tankesett kan loggboken sees som en autobiografi i miniatyrformat hvor studentene skriftliggjør den fortellingen de konfigurerer gjennom erfaringene med musikkundervisning. Loggboken gir dermed korte innblikk, snapshots, inn i informantens livsverden.



I tillegg til å be forskningsdeltakerne skrive loggbøker, har jeg skrevet en egen loggbok hvor jeg har ført observasjonsnotater og egne refleksjoner etter observasjoner og intervju (Postholm, 2010, s.62). Samt tanker og spørsmål som har dukket opp mens jeg har jobbet med litteraturstudier eller andre deler av oppgaven. Disse notatene er en blanding av stikkord og lengre tankestrekk. Notatene fra min egen loggbok er ikke direkte en del av den tematiske analysen, men har hjulpet meg å skille mellom mine egne og forskningsdeltakernes opplevelser, og fungert som en «tankebank» hvor jeg har kunnet gå tilbake og se i hvilke sammenhenger ideer og synteser oppsto. På denne måten har loggboken min vært til hjelp i det refleksive arbeidet.

3.2.3 Observasjon

For å få et innblikk i forskningsdeltakernes hverdag, har jeg vært med som deltakende observatør i tre undervisningsøkter. De to første var også i forbindelse med at jeg presenterte prosjektet mitt på søken etter deltakere. Disse observasjonene er dokumentert ved at jeg umiddelbart etterpå skrev notater i en forskerloggbok. Observasjonsnotatene inneholder blant annet informasjon om dato for observasjon, innhold i undervisningen, stemning og hvordan jeg opplevde å delta, og mine umiddelbare tanker og refleksjoner. Målet med observasjonene var å kjenne musikkundervisningen på kroppen. Jeg presenterte meg som masterstudent tidlig i den første økten, og deltok i undervisningen på sammen med de øvrige studentene. Målet med den deltakende observasjonen var hverken å observere studentene eller underviseren, men å få et innblikk i hva en musikktime kunne inneholde, og få ny førstehånds erfaring med undervisningssettingen slik at vi kunne ha noen felles referanserammer når jeg senere skulle intervju forskningsdeltakerne og analysere loggene deres. Observasjonene har dermed fungert som en støtte og en sparringspartner i analyseprosessen, men er ikke en del av det empiriske materialet som er analysert i den tematiske analysen.

Alle observasjoner er farget av forskerens fordommer og forforståelser. I forkant av observasjonen skrev jeg ned noen punkter med hva jeg forventet å se, for eksempel nervøse studenter og tilbakeholden deltakelse. I tillegg skrev jeg ned noen punkter jeg skulle se etter, for eksempel: 1) stemmer mine fordommer om nervøsitet og tilbakeholdenhet? 2) hva skjer med dynamikken i rommet i løpet av økten? Dette gjorde jeg for å spisse observasjonen, og for at ikke mine egne forventninger skulle prege observasjonen i altfor stor grad (Postholm, 2010)

3.2.4 Intervju

Hensikten med intervjuene i denne undersøkelsen er en utdyping av loggbøkene. Intervjuet er en arena med muligheter for å komme tett innpå informanten, og i samspillet mellom forsker og informant kan det dukke opp annen informasjon enn i en skriftlig form (Kvale og Brinkman, 2015). Intervjuet er mer dynamisk og forskeren har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Formen på intervjuet og utvalget av intervjukandidater avhenger av konteksten og hva forskeren vil finne ut. Man skiller også mellom ustrukturert, semistrukturert og strukturert intervju (Johannessen et.al, 2010) Forskjellen på disse tre er hovedsakelig hvordan intervjuer forholder seg til intervjuguiden. Da jeg skulle intervju informantene til denne undersøkelsen, var det med utgangspunkt i de loggene de hadde skrevet. Det var derfor ikke hensiktsmessig å skrive ut en komplett intervjuguide, men heller formulere noen punkter om hva jeg ønsket informasjon om. Intervjuguide kan være alt fra noen punkter man ønsker å finne svar på, til nærmest et spørreskjema med en klar oppbygging (Kvale og Brinkman, 2015). Mens et strukturert intervju er knyttet til en stram intervjuguide hvor spørsmål og forløp er planlagt på forhånd, er et ustrukturert intervju i større grad en samtale innenfor gitte rammer. Repstad (2007) påpeker viktigheten av å ha fleksible intervjuguides i kvalitative forskningsintervju. Hvordan intervjuet utformes avhenger av hva man ønsker å finne ut av. En fordel med å bruke en ramme for intervjuet heller enn en streng intervjuguide er at muligheten for oppfølgingsspørsmål og dialog er større. I veldig strukturerte intervjuer vet forskeren gjerne på forhånd ganske konkret hva en ønsker svar på. I dette tilfellet, hvor jeg vil forsøke å få taket på studentenes opplevelser, har jeg heller valgt en mer dialogbasert form. Jeg fikk overlevert loggbøkene da jeg møtte informantene til intervju, og sammen utforsket vi disse loggene. Intervjuet var en arena hvor informanten kunne få en mulighet til muntlig utdyping av det de hadde skrevet, og jeg kunne etterspørre informasjon der hvor noe var uklart eller mangelfullt.

En kritikk mot intervju som forskningsmetode er det smale utvalget man får (Repstad, 2007). Et kvalitativt intervju kan være et dypdykk inn i et enkeltmenneskes opplevelsesverden, og data generert fra slike intervjuer kan vanskelig la seg generalisere. Samtidig er ikke generalisering alltid målet. Intervjuet åpner for informasjon som man ikke nødvendigvis kan få fra for eksempel skriftlig materiale eller observasjoner, nettopp fordi intervjueren har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og grave litt dypere. I mitt tilfelle var jeg ute etter studentenes opplevelse – hva de selv opplever å sitte igjen med etter undervisningen, hva de

har erfart i undervisning og i praksis. For å kunne utforske denne opplevelsen, trengte jeg tilgang til studentenes egne, levde fortellinger

Jeg valgte å ikke bruke båndopptaker i mitt intervju. Dette fordi intervjuet var et supplement til de loggbøkene studentene hadde skrevet, og en samtale basert på disse loggbøkene. En båndopptaker kunne gjort det enklere for meg å transkribere materialet i etterkant, men samtidig kan det være vanskeligere for informanten å svare fritt når det blir tatt opp (Thuren, 2012).

Matrise 1: Oversikt over datamaterialet

	Antall/tid	Spørsmål/fokus	Anvendes til	Generelt
Loggbok	F1*: 6 logger, ca 3 datasider F2: 9 logger, ca 3 datasider F3: 1 logg, ca 1 dataside		Den narrative analysen	
Samtale/ intervju	Notater fra ca 3 timer samtale	Basert på loggbøker og observasjoner	Den narrative analysen	
Observasjon	Tre undervisningsøkter, ca 4,5 timer	Innhold i undervisningen. Studentenes deltakelse. Stemning i undervisningslokalet	Bakteppe for analysearbeidet	
Egne refleksjoner	I etterkant av observasjoner, og samtaler, og etter lesing av loggbøker.		Bakteppe for analysearbeidet	Ca 5 sider notater totalt

*Forskningsdeltaker 1, 2 og 3

3.2.5 Ethiske vurderinger

I arbeidet med denne studien har jeg fått lov til å jobbe med deltakernes egne fortellinger. Dette er fortellinger om noe de har grudd seg til og som de har syntes vært utfordrende. Disse fortellingene har det vært viktig for meg å behandle med respekt og verdighet. De har gitt meg viktig informasjon om deres egne opplevelser. I møte med disse studentene har jeg også vært bevisst det perspektivet at jeg er leder innenfor deres fremtidige yrkesfelt, samt den makten som ligger i å besitte mer kunnskap og erfaring i nettopp dette faget de nå har. Det har vært viktig for meg å artikulere tydelig overfor informantene at jeg i denne prosessen ikke er ute etter å måle eller sammenligne deres kunnskapsnivå. Forskerposisjonen i denne undersøkelsen er ikke distansert og objektiv, men nær og farget av kunnskap om fagfeltet og erfaringer fra praksisfeltet. Refleksiv tolkning med narrativ innfallsvinkel forutsetter etiske overveielser, da det er menneskers fortellinger og levde liv som demonteres og rekonstrueres tematisk (Alvesson og Schönberg, 2008). I arbeidet med denne studien har jeg fulgt forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Prosjektet ble ikke funnet meldepliktig⁴, da jeg ikke behandler sensitiv informasjon, lyd – eller bildeopptak. I løpet av den tiden jeg har arbeidet med denne masteroppgaven (2016-2018), har personvernreglene blitt endret med GDPR⁵ som trådte i kraft i august 2018. Med dagens reglement ville nok prosjektet ha vært meldepliktig ettersom jeg behandler personopplysninger i form av signatur på samtykkeskjema og e-postadresser til forskningsdeltakerne. For å sikre forskningsdeltakernes anonymitet er alt skriftlig materiale kodet. Kodene knytter sammen det materialet som hører sammen, for eksempel loggbok 1 og intervju 1, og alle navn er fjernet. Samtykkeskjemaene oppbevares for seg.

⁴ Søknaden til NSD ble automatisk stoppet før innsending, da det ikke forelå meldepliktige forhold i 2016

⁵ EUs General Data Protection Regulation trådte i kraft 1.8.2018 og fikk store konsekvenser for personvern: https://ec.europa.eu/commission/priorities/justice-and-fundamental-rights/data-protection/2018-reform-eu-data-protection-rules_en

3.3 Analytisk tilnærming - Narrativ analyse

I hermeneutisk- fenomenologiske undersøkelser er forskeren på jakt etter meningsinnhold i det empiriske materialet, og fortolkning er et viktig steg i prosessen (Johannessen et.al.,2010). Fortolkningen er en søken etter mønster og mening i materialet. Historier – eller narrativer- kan brukes både til å undersøke og formidle empirien. Historien kan fungere både som metode og som formidling av funn. Dermed navigerer denne formen i et grenseland mellom analyse, fortolkning og dokumentasjon. Når et narrativ skrives ut, kan forskeren bidra til en meningsfortetting av informantens historier, og dermed også synliggjøre elementer av historien som ellers ville vært vanskelig å fange opp. Med et hermeneutisk-fenomenologisk utgangspunkt for analysearbeidet blir forskerens fordommer og forforståelser en forståelsesramme (Gadamer, 2012; Ricoeur, 1991). Denne forståelsesrammen gir et utgangspunkt for å forstå og finne mening i materialet, og materialet utfordrer og utvider forståelsesrammen. Narrativene er resultat av en refleksiv prosess hvor datamaterialet er lest i sin helhet, brutt opp og sortert. I denne prosessen er forskerens forståelsesramme en forutsetning for å (med-) skape mening. Som forsker har mine fordommer og mine forforståelser blitt satt på spill, utfordret, forkastet og bekreftet i møte med datamaterialet.

I følge Polkinghorne (1988), kan en narrativ analyse gjennomføres fra to ulike innganger:

1. Analyse av narrativer hvor forskeren tar utgangspunkt i et eller flere narrativer/fortellinger og gjør en analyse
2. Forskeren *finner* og produserer narrativet som en del av analyseprosessen (Polkinghorne, 1988)

I denne undersøkelsen jobber jeg etter inngang 2 hvor jeg produserer narrativer basert på det empiriske materialet for å forsøke å få innsikt i, og illustrere studentenes livsverden. I en fortolkende lesning er det i følge Johannessen et.al. (2010) ikke nødvendigvis akkurat det informanten sier som er interessant, men også miljøet og diskursen informanten er en del av. Jeg har derfor deltatt i musikktimer som deltakende observatør for å få et inntrykk av den diskursive rammen barnehagelærerstudentene navigerer innenfor. Wenger (Hoel, 2008) forklarer praksisfellesskap eller diskursfellesskap som et sett av felles kommunikative handlinger og uartikulert kunnskap som er gjenkjennelige for medlemmer av fellesskapet, men fremmede for de utenfor. Observasjonsmaterialet utgjør ikke datagrunnlag for analysen, men har påvirket den forforståelsen jeg har gått inn i analysearbeidet med.

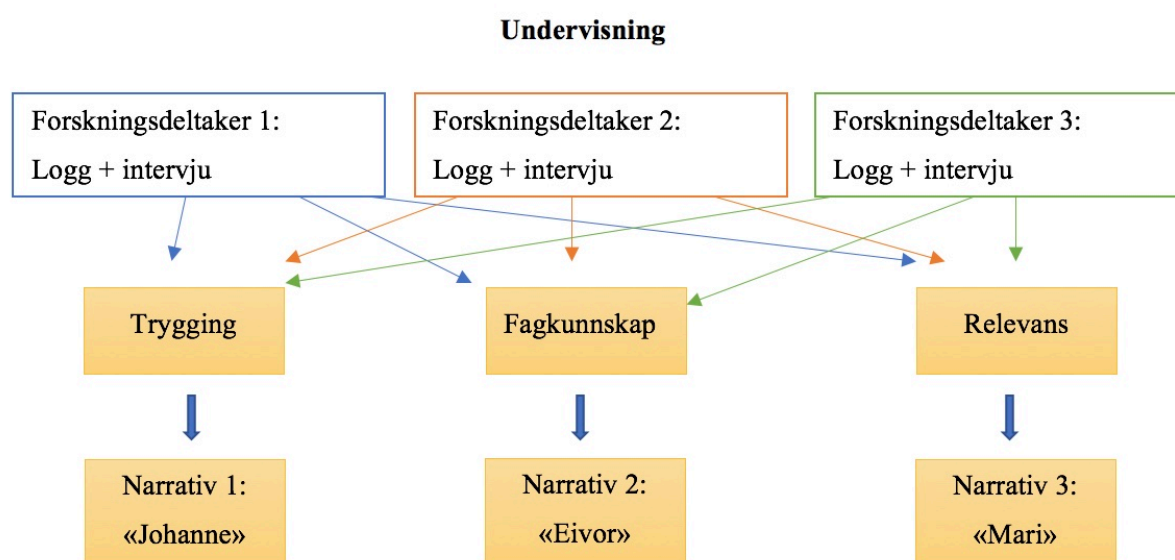
Narrativ analyse er ikke en streben etter den rene sannhet, men en søken etter forklaring. Jeg forsøker ikke å finne ut hva innholdet i musikkundervisning i barnehagelærerutdanningen er eller burde være, men jeg søker innsikt i studentenes opplevelse av musikkfaget i praksis, samt å eventuelt belyse noen styrker og utfordringer barnehagelærerutdanningen står overfor i prosessen med å utdanne framtidens barnehagelærere.

Det praktiske analysearbeidet med empirimaterialet er gjennomført i fem faser der jeg konsekvent har vært på jakt etter meningsbærende fortellinger, ord og setninger. Her har jeg tatt utgangspunkt i Aksel Tjoras (2017) *stegvis-deduktiv induktive metode* (SDI). Denne modellen vektlegger bruk av empirinær koding hvor man beveger seg i faser fra et høyt antall koder som man grupperer inn i tematiske kodegrupper (Tjora, 2017). I fase 1 har jeg lest gjennom materialet og sett etter fellestrekk og temaer. Etter fase 1 ble det naturlig å dele inn materialet i to grupper: undervisning og praksis. De neste fasene er dermed gjort i to omganger. I fase 2 har jeg gjort en detaljert koding, hvor jeg har dratt ut setninger og ord som har relevans for problemstillingen. I fase 3 har jeg gjort en fokusert koding hvor jeg har forsøkt å fortette meningen i utdragene fra fase 2.

Matrise 2: Stegvis induktiv – deduktiv metode

Intervju 2	Detaljert koding	Fokusert koding
Jeg hadde forventning om å lære å spille instrumenter.	Forventning om instrument	
Jeg er glad i musikk, men ikke musikalsk. Vi har spilt på trommer og ukulele, og lært mange nye sanger	Glad i musikk Ikke musikalsk Lært instrumenter og sanger	Ikke musikalsk (trygghet) (kunnskap) +(relevans?)
Lærerne har vært inkluderende og lette å spørre. Det er lett å hente seg inn igjen hvis man har gått glipp av en økt. Åpen.	Inkluderende lærer Lett å spørre Åpen lærer	Trygg lærer (trygghet)
Mer følelser, kroppslig. Teori og praksis er veldig nært.	Følelser, kroppslig Teori og praksis nært	Følelser Kropp (kunnskap)

I fase 4 har jeg sortert materialet i tre kategorier, som jeg i fase 5 har syntetisert til gestaltende identiteter som utgjør fortellerstemmen i fem narrativer. De tre første narrativene er knyttet opp til forskningsspørsmål 1: *Hvilke aspekter i musikkundervisningen oppleves særlig betydningsfulle for studentenes forming av musisk profesjonelt selv?* Den første identiteten leseren møter er «Johanne» som gestalter studentenes fortellinger i narrativet om aspekt 1: *Trygging*. Identiteten «Eivor» utgjør fortellerstemmen i narrativet om aspekt 2: *Fagkunnskap*. Den tredje identiteten «Mari» gestalter fortellerstemmen i narrativet om aspekt 3: *Relevans*. Jeg har laget en modell som illustrerer hvordan materialet er samlet, kategorisert og syntetisert til nye narrativ.

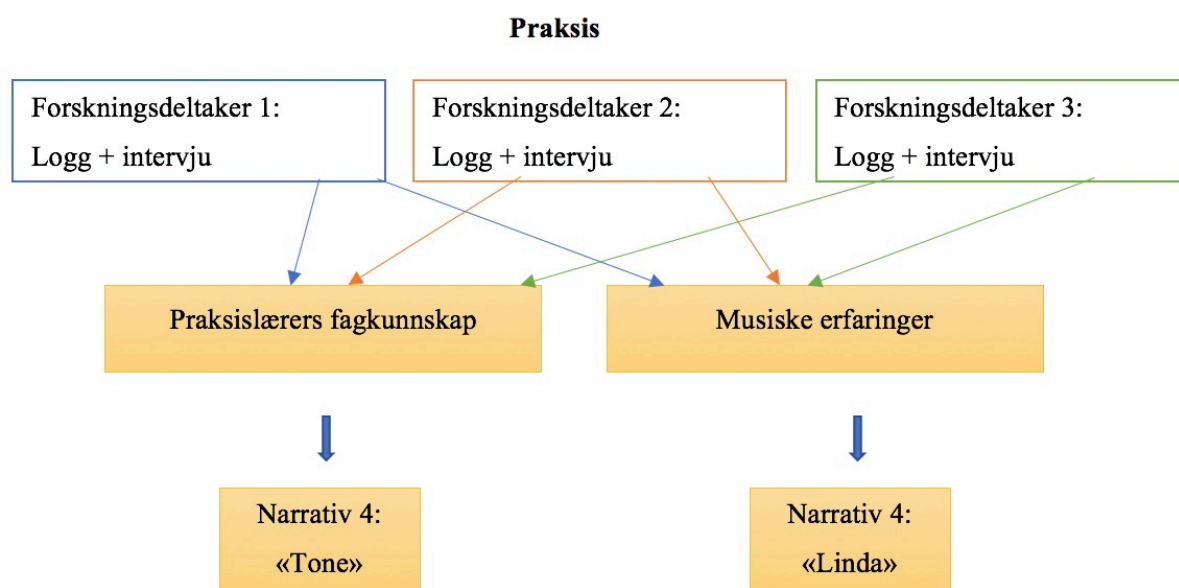


De to siste narrativene knyttes opp til forskningsspørsmål 2: *Hvilke aspekter i praksis oppleves særlig betydningsfulle for studentenes forming av musisk profesjonelt selv?* Her blir leseren presentert for identitetene «Tone» og «Linda» som gestalter fortellerstemmene i to narrativ om henholdsvis *Praksislærers (manglende) fagkompetanse* og *Musiske erfaringer*. Så langt har jeg arbeidet induktivt. I den siste fasen er deduktiv. Her testes narrativene opp imot det empiriske materialet for å sikre at ikke innholdet er endret på veien.

Aspektene jeg har kommet fram til er basert på studentenes fortellinger om sine opplevelser i musikkundervisningen og praksis. Disse fortellingene har jeg tolket og rekonfigurert til nye

narrativer. Stewart (2010) omtaler dette grepet som *amalgamation* som kan oversettes til norsk som sammenslåing av fortellinger til nye (neo-) narrativer. I det følgende kapitlet vil jeg presentere tre narrativer som illustrerer hvordan hver av de tre aspektene trygghet, relevans og kunnskap har hatt betydning for studentenes forming av et profesjonelt selv. Leseren vil se at jeg bruker begrepet *fortelling* når det er studentene selv som forteller og *narrativ* om de fortellingene jeg har konstruert i forskningsprosessen. Dett er for å gjøre det enklere for leseren å skille mellom de levde fortellingene og de konstruerte narrative (Angelo, 2012). Hvert av narrative er jobbet fram fra et tverrsnitt av datamaterialet. Det vil si at jeg har dekonstruert og sortert det skriftlige materialet etter tema, og konstruert narrativer ut ifra hvert tema. Hvert av narrative handler om en navngitt person som gestalter et tema. Disse personene er fiktive og har som funksjon å gjøre narrative levende for leseren. Navnene gjøre det også lettere å skille narrative i den videre drøftingen. Det er altså ingen kobling mellom personene i narrative og personene som har vært informanter til prosjektet. Narrative inneholder heller ikke informasjon som kan gjøre forskningsdeltakerne gjenkjennbare.

Når jeg videre har jobbet med de delene av materialet som omhandler praksis, har jeg gått inn i dette materialet med kunnskapen fra den første analysen. I dette materialet har jeg først gått på jakt etter tegn på de aspektene som ble identifisert i den første analysen. Da jeg ikke fant igjen disse aspektene i dette materialet, måtte jeg se etter andre aspekter. Modellen under viser hvordan materialet fra praksis er sortert, dekonstruert og rekonstruert på samme måte som materialet fra undervisningene.



Ved å bruke en narrativ inngang til analysen og konstruere nye fortellinger, blir forskeren også en del av materialet.

Forskningsdeltakerne har fått muligheten til å lese og eventuelt kommentere de narrative som jeg har produsert. De har fått narrative tilsendt på e-post⁶ med en forklaring på hvordan de har blitt til og hvordan de brukes i dette prosjektet. Ingen av deltakerne har respondert på denne e-posten. Som forsker er det naturlig å gjøre seg noen tanker om hvorfor de ikke har respondert. Det kan være en mulighet for at de ikke kjente seg igjen i narrative, eller at de ble støtt av måten de er skrevet ut på. Det kan også være at de kjenner seg godt igjen og ikke har noen kommentarer til dem, eller at de ikke opplever dette som viktig i den hverdagen de står i nå – halvannet år etterpå. Dette vil ikke jeg finne svar på, men er likevel verdt å reflektere over til senere prosjekter, med tanke på informasjon underveis og også muligheten for å trekke samtykke underveis i prosjektet hvis man skulle ombestemme seg.

3.4 Sammendrag av kapittel 3

I kapittel 3 har jeg redegjort for metodiske tilnærminger for utvalg, datagenerering og analyse som er brukt i prosessen med å generere og tolke det empiriske materialet. Her synliggjør jeg hvordan loggbøker og intervju har gitt materiale til å gjøre en tematisk analyse for å identifisere tre aspekter fra undervisningen: Trygging, fagkunnskap og relevans, som har betydning for studentenes forming av profesjonell identitet og musisk agentskap. I tillegg har jeg identifisert to aspekter fra praksisperioden: praksislærers fagkunnskap og musiske erfaringer. Fra analysen har jeg syntetisert materialet (Ricoeur, 1992) og konfigurert fire narrative med fiktive identiteter som gestalter meningsinnholdet til de ulike aspektene.

Videre vil jeg nå presentere narrative og drøfte disse opp imot gjeldende aspekt, tidligere forskning og forståelsen av identitet og agentskap.

⁶ vedlegg 3 - e-post til forskningsdeltakerne

4 Analyse og drøfting

Som vist i kapittel 3, består materialet som er analysert i denne undersøkelsen av tre loggbøker skrevet av førsteårsstudenter i barnehagelærerutdanningen, fra det første møtet med musikkfaget i barnehagelærerutdanningen via praksis til endt musikkeksamen. Etter at studentene var ferdig med musikkeksamen hadde vi en samtale/intervju med utgangspunkt i det studentene hadde skrevet i loggbøkene sine. I tillegg har jeg gjort deltakende observasjoner i to musikktimer med førsteårs barnehagelærerstudenter. Jeg deltok i den første musikktimen de hadde, hvor jeg også presenterte prosjektet mitt, og en mot slutten av perioden med dette fagområdet. Fra disse timene har jeg skrevet egne logger om innholdet i undervisningen, hva som ble diskutert, stemningen i rommet og hvordan det opplevdes for meg å delta. Observasjonene fra undervisningen og loggene mine har fungert som et bakteppe for å forstå studentenes fortellinger inn i den konteksten de befinner seg i. Disse loggene er ikke analysert, men har vært en dialogpartner inn i analyseprosessen. I det følgende kapitlet viser jeg en narrativ analyse knyttet opp til de to forskningsspørsmålene jeg bruker til å svare på problemstillingen «*Hvordan formes studentenes profesjonelle selv som musiske agenter i barnehagen, gjennom perioder med musikkundervisning og påfølgende praksis i barnehagelærerutdanningen?*»

4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilke aspekter i musikkundervisningen har betydning for studentenes forming av musisk profesjonelt selv?

Kodingen av datamaterialet har resultert i tre hovedaspekter: *trygging, relevans og kunnskap*. Disse danner grunnlaget for det videre analysearbeidet. Jeg har brukt det empiriske materialet til å konfigurere tre narrativer som formidler, kontekstualiserer og fordyper innholdet i disse tre hovedtemaene. Narrativene er dermed et resultat av, og et ledd i analyseprosessen. I følge Polkinghorne (1988) og Ricoeur (1988, 1992) kan ikke menneskers opplevelse observeres fra utsiden, ettersom opplevelsen ikke er et observerbart objekt. Opplevelsen må derfor materialiseres til tekst for å bli mulig å undersøke. I arbeid med tekstanalyse påvirkes forskerens oppfatninger av hennes forforståelser (Polkinghorne, 1988). Forskeren leser teksten i lys av egne opplevelser og forventninger. Analysearbeidet har vært en kreativ

prosess, og det har krevd nøyaktighet og refleksivitet å unngå at kreativitet går over til fantasi og tar over for empirien. Personene i narrative er fiktive identiteter uten kropp som gestalter et tema. I kapittel 2.1 forklarte jeg Ricoeurs tanke om fortellingens tre mimesiser. Denne tanken ligger til grunn for arbeidet med analysen og forståelsen av hvordan studenter kan forme et profesjonelt selv gjennom erfaringer, kunnskap og handlinger. Prosessen med å tolke og analysere studentenes fortellinger kan også sees som en mimetisk prosess for forskeren. Jeg har lest og hørt studentenes fortellinger. Disse har jeg tolket og analysert og dekonstruert i lys av mine erfaringer og kunnskap, med støtte i litteraturen og det vitenskapsfilosofiske perspektivet denne oppgaven dreier seg rundt. Til slutt har jeg konstruert nye narrative med plot fra studentenes fortellinger. Disse narrative vil leseren møte i det kommende kapitlet. Narrative har funksjon både som et resultat av en analyseprosess, og som grunnlag for en analytisk drøfting, og de er konstruert for å gi leseren en forståelse av hvordan hvert av aspektene kan se ut fra et studentperspektiv. I det kommende kapitlet vil disse tre narrative settes i dialog med empiri og teori.

4.1.1 Aspekt 1: Trygging – jeg, relasjon

Det første identifiserte aspektet har jeg kalt trygging. Dette aspektet knytter an til personen, jeg-et, og den enkeltes følelser. Det er den enkelte studenten som må trygges i musikkfaget og i sin egen musikalitet. Trygging er et aktivt begrep som innebærer å skape et klima hvor studentene tør å gjøre ting de ellers ikke ville ha gjort. Konsekvensen av en tryggingsprosess vil da logisk være trygghet hos studentene. Dette aspektet henspiller i stor grad til musikk læreren og musikk lærerens didaktiske ferdigheter og mellommenneskelige egenskaper som respekt, varme og inntoning til studentgruppen. Mange studenter gruer seg til å ha musikkundervisning. De kommer inn i barnehagelærerutdanningen med lite formalkunnskap om musikk, og med negativ innstilling og lav selvtillit (Koutsoupidou, 2010). Musikk lærerens første oppgave blir å trygge studentene og bygge opp en forventning om mestring. Gjennom kroppslige erfaringer med skapende prosesser blir studentene dratt inn i aktivitetene. Mine observasjoner og studentenes logger viser at musikk læreren spiller på lekens elementer i undervisningen.

I narrativet under har jeg forsøkt å skape en helhetlig jeg-fortelling av aspektet 'trygging', konfigurert av studentenes fortellinger, gestaltet gjennom den fiktive identiteten «Johanne». Når det er skrevet i jeg-form er det karakteren «Johanne» som formidler min tolkning av studentenes samlede fortellinger.

«Johanne»

Jeg var skeptisk og nervøs da jeg skulle i gang med musikkundervisningen og jeg grudde meg skikkelig til den første timen. Jeg så på meg selv som umusikalsk og hadde en forventning om at musikkundervisning ville dreie seg om å lære å spille instrumenter som gitar eller piano og synge høyt foran de andre. Jeg har alltid følt meg ukomfortabel med å synge så andre hører det, og var redd for å ikke mestre – og dumme meg ut.

Allerede etter den første musikktimen begynte jeg å endre oppfatning, og ble mer positiv til å fortsette. Dette skjedde mye på grunn av

underviseren som var trygg og varm. Hun gjorde starten trygg for meg ved at hun bød på seg selv og hadde en leken inngang til musikken. Det var lett å følge henne, og jeg kunne være med samtidig som jeg forsvant litt i mengden. Etter hvert fikk vi litt større utfordringer hvor vi skulle lage komposisjoner i grupper og vise fram for de andre. Vi fikk prøve oss på å lage musikk ut av dagligdagse gjenstander som gardintrapp og kosteskaft. Dette var oppgaver som ikke har andre regler enn at stykket for eksempel skal bestå av to ulike deler og settes sammen i en ABA-form. Det var skummelt å vise det fram for de andre, men det var også gøy å erfare hvor lett det er å få det til.

Vi jobbet ganske mye i grupper, og etter hvert måtte vi også synge i grupper foran de andre. Det som var litt rart var også at klasse miljøet endret seg. Mens vi lekte med musikk, utforsket og skapte musikk sammen ble vi tryggere på hverandre i klassen. Nå tør jeg å åpne opp og prøve meg fram i leken. Jeg har lært meg å drite meg ut. Nå skjønner jeg at musikalitet kan være noe annet enn det jeg først hadde tenkt meg. At man kan skape musikk av det meste, og det trenger ikke å høres fint ut. Nå tenker jeg at alle kan være musikalske. Til og med jeg kan være litt musikalsk.

Jeg kan se for meg at jeg kan gjennomføre flere av de musikkaktivitetene vi har hatt i undervisningen sammen med barn. Samtidig tror jeg at musikkarbeidet i barnehagen nok vil være spontant, for jeg tror det kan være vanskelig å få med de andre ansatte.

Musikkundervisningen må bidra til å løfte studentenes selvtillit og styrke synet på musikkens plass i barnehagen (Russell-Bowie, 2010). Gjennom musikk lærerens tilnærming til studentene, og med et materiale og oppgaver som legger opp til mestring, kan studentene gradvis tilnærme seg musikken og sin egen musikalitet. I narrativet over kan vi se at musikkfaget gir mening for «Johanne» når hun tør å delta og prøve seg fram, og opplever

gleden og ekstasen ved å skape noe sammen med andre. For «Johanne» er musikk læreren en viktig faktor for at hun skal åpne opp for musikken. Dette samsvarer med Hennessy et.al (2010) sin undersøkelse som ikke viste signifikante sammenhenger mellom tidligere erfaringer og studentenes selvtillit til å undervise, men at det derimot så ut til å være en sammenheng mellom tidligere erfaringer og hvorvidt studentene er avhengig av gitte kvaliteter hos læreren. I en av loggbøkene skriver studenten om hvordan musikk læreren bidrar til at hun får et endret syn på det å skulle synge sammen med barna:

Hun var veldig flink til å få meg komfortabel med bl.a. synging som jeg tidligere har mislikt sterkt. Det å synge er jo noe som gjerne dukker opp ofte i barnehagen, så jeg er veldig glad for lære mer om det, på en komfortabel måte som i dag. (loggbok F1)

Når denne studenten (F1) forteller at hun har mislikt å synge kan dette ha sammenheng med en skam knyttet til egen stemme (stemmeskam) og en diskvalifisering av seg selv som syngende menneske (Schei, 1998, Kulset, 2018). Forskningsdeltaker 2 (F2) skriver dette om sang i sin loggbok

Jeg opplever synging og rytmer som utfordrende fordi jeg er redd for å «drite» meg ut (Loggbok F2)

Det å ikke tørre å synge høyt, spesielt så andre voksne hører det, er en kjent problemstilling i barnehagen. Blant annet belyser Kirsti Ese (2007, s.78) dette med fortellingen om barnehagelæreren som sitter og synger av full hals, men stopper og blir flau når det kommer inn en annen voksen. F1 trekker, i sitatet over, fram lærerens kompetanse til å gjøre henne komfortabel med å synge. «Johanne» gestalter studentenes fortellinger om å møte en lærer som møter studenten med respekt og varme, uten å la studentenes frykt for ikke å mestre få for stor plass i undervisningen. Forskningsdeltaker 3 (F3) bekreftete også denne opplevelsen.

Jeg syns normalt det er fryktelig ubehagelig med sang, men læreren gjør det morsomt og trygt (loggbok F3)

Dette fordrer en musikk lærer som har nok kunnskap og musikalske ferdigheter til at den også har overskudd til å se studentene. Læreren spiller på lekens elementer og etablerer et musikkbegrep og en musikalitet som er videre enn den kommersielt produserte musikken vi

forholder oss til i det daglige. Dette nye musikkbegrepet har ingen åpenbare grenser. En av studentene beskriver det med et sitat av Lill Lindfors: «*alt kan bli til musikk*».

Narrativet om «Johanne» synliggjør at når studentene blir trygge, åpner de opp for at de kan være musikalske innenfor denne nyetablerte definisjonen. Da etablerer også musikalitet seg som en del av deres selvoppfatning, deres identitet. De har tidligere identifisert seg ut av musikken, og holdt den på avstand. Nå begynner den å bli en del av dem, og en del av det de ser for seg som viktig i barnehagen.

Narrativet om «Johanne» gestalter den følelsesmessige dimensjonen i utformingen av et profesjonelt selv og et agentskap

Før overlot jeg til andre. Jeg hadde helt berøringsangst for musikk. Trodde det handlet om å vise barna at det er sånn det skal være – masse regler, men det trenger ikke å være sånn. (intervju F2)

Dette sitatet er fra et intervju, og var i mine intervjunotater skrevet ned som et helhetlig sitat. Allerede i intervjufasen ble det tydelig at dette ville være et viktig utsagn. Jeg har siden beholdt det fordi det formidler essensen i det dette masterarbeidet handler om. I dette utsagnet indikerer studenten en transformasjon muliggjort av en tryggingssprosess og tilegning av ny kompetanse. Langfeldt (2012, s. 9) understreker at

Læring går lettere når læringssituasjonen er preget av åpenhet og trygghet (...) læring skjer gjennom at et nytt innhold knyttes til en situasjon som oppleves som positiv

Narrativet om «Johanne» synliggjør hvordan positive (men utfordrende) opplevelser med musikkfaget kan føre til at studentene føler seg trygge i situasjonen, og dermed også åpner for læring.

Jeg har generelt en lavere terskel for å prøve ut og drite meg ut. Blitt tryggere på meg selv. Nå tør jeg å synge spontant, for eksempel når jeg er ute og går. (intervju F1)

Når jeg nå har knyttet aspektet trygging og narrativet om «Johanne» opp mot funn fra tidligere forskning, samt teorier om narrativ identitetsskaping, utmeisles trygging som en grunntone i musikkundervisningen. Trygging framstår som ikke bare et aspekt, men en forutsetning for at studentene kan utvikle et musisk agentskap.

4.1.2 Aspekt 2: Fagkunnskap – fag, kunnskapsdimensjonen

Aspektet kunnskap viser til studentenes utvikling av musikalske ferdigheter og musikkdidaktisk fagteori, samt en utvidet forståelse av kunnskapsbegrepet. Ved at studentene tilegner seg fagkunnskap i musikk blir musikkfaget mindre fremmed. Fagkunnskapen gir dem et fellesskap og en felles terminologi til å prosessere denne kunnskapen. I tillegg til den fagkunnskapen de tilegner seg, rommer dette aspektet også synet på musikalitet og musisk kunnskap. Leseren vil oppleve at narrativet er skrevet som om det var Eivors fortelling. Dette er et grep for å bringe historien nærmere leseren. På samme måte som i narrativet om Johanne, er Eivor en identitet uten kropp som gestalter mening om aspekt 2: fagkunnskap.

«Eivor»

Jeg hadde ikke noe særlig erfaring med musikk da jeg startet på barnehagelærerutdanningen, bare fra musikktime på barne- og ungdomsskolen. Jeg husker at vi sang på skolen, men jeg har aldri vært så glad i å synge. Det er litt rart, for jeg synes musikktime på høgskolen har lignet litt på musikken vi hadde på ungdomsskolen, men nå har vi også lært hvorfor vi skal gjøre det sånn. Nå som jeg vet hvorfor vi skal gjøre som vi gjør, blir det plutselig viktigere å prøve.

I musikktime har jeg lært noen rytmer på djembe, og vi øvde på å spille disse rytmene samtidig som vi synger. Det var krevende, men ble veldig fint da vi fikk det til. Jeg har også lært noen grep på ukulele, og vi har sunget flere stemmer samtidig. Det er vanskelig å holde riktig toneleie når vi synger ulike stemmer, men jeg er overrasket over hvor fint det blir. I løpet av semesteret med musikk har vi laget egne arrangement på sanger vi har lært, og komponert enkle musikkkomposisjoner på vanlige hverdagsgjenstander. Det er skummelt å fremføre noe foran klassekameratene, men vi har blitt veldig stolte over resultatet, og det har blitt tatt godt imot av de andre.

Før jeg begynte på utdanningen hadde jeg tenkt at musikkaktiviteter for barn var noe de med peiling på musikk måtte ta seg av. Jeg trodde

det måtte gjøres på en spesiell måte, og at man skulle vise barna bestemte måter å gjøre musikk på. I løpet av undervisningsperioden opplevde jeg å få mer musikalsk kunnskap og en større forståelsesramme for hva musikk kan være – at musikk sammen med barn er noe annet enn å lære seg å spille et instrument. Jeg skjønner nå at musikk kan være viktig for barns utvikling, spesielt med tanke på språk og relasjoner til andre barn.

I narrativet om «Eivor» synliggjøres hvordan grunnleggende håndtverkskunnskap, kombinert med basiskunnskaper om musikk og den emosjonelle erfaringen kan gi musikkfaget mening. Gjennom at studentene har lært seg å bruke noen instrumenter, har de fått tilgang noen konkrete gjenstander de kan bruke til å skape musikk – i tillegg til å synge. De har også lært seg noen av musikkens begreper som tempo og dynamikk. Dette gir dem en handlefrihet til å bruke instrumentene på ulike måter for å oppnå for eksempel en ønsket lydeffekt eller stemning samtidig som de også kan bruke fagterminologi til å begrunne disse valgene. Når studentene lager musikk og bruker et musikkfaglig begrepsapparat, tar de eierskap over musikken og de musikalske prosessene de tar del i. Et eksempel hvor studentene skulle lage noe sammen i grupper etter gitte form-kriterier illustrerer dette.

Blant annet skulle gruppa jeg ble delt inn i lage ABA melodi/takt på en stige-trapp noe som var krevende men utrolig artig at det gikk så fort at vi fant ut hva vi skulle gjøre og takten kom så lett. Dette er noe jeg vil prøve ut i praksis, leke med melodier og finne på takt og rytme (Loggbok F2)

Videre skriver hun i neste logg:

I dag har vi lekt enda mer med musikkens form, og brukt låten ”nøtte knekkeren” som inspirasjon til bevegelse til musikk (Loggbok F2)

Nina Engesnes (2013) spør i sin masteroppgave hvordan musikk lærerne forbereder studentene på hvordan de kan bruke det de lærer i musikk-timene, sammen med barna. Hun finner blant annet at i musikkundervisningen tilegner studentene seg praktiske kunnskaper, techne - kunnskaper. De forteller at de lærer å spille ulike rytmer på trommer og rytmeinstrumenter, de

lærer ulike sanger og hvordan de enkelt kan legge flere stemmer(ostinater) til disse. Dette samsvarer med mine observasjoner fra musikkundervisningen, og med studentenes fortellinger. De lærer å sette lydeffekter til fortellinger, de lærer danser og rytmeleker. Denne læringen er kroppslig, men den er også kontekstuell - de lærer det sammen med andre studenter. I tillegg til de konkrete sangene og aktivitetene lærer studentene noe om seg selv i musikken. De lærer noe om sine egne handlinger og følelser, og de lærer å gjøre det selv om de synes det er skummelt. Narrativet om «Eivor» viser et eksempel på hvordan en økt musikkdidaktisk kompetanse også øker motivasjonen for å prøve selv om det føles rart eller skummelt. Under har jeg tatt med et sitat fra en loggbok som synliggjør et element av denne fronesis-kunnskapen som har elementer av ferdighetskunnskap, men også viser en emosjonell erfaringskunnskap og en erkjennelse av musikkfaget (Vist, 2009; Angelo, 2012).

Jeg opplever synging og rytmer som utfordrende fordi jeg er redd for å ”drite” meg ut, men jeg opplever at vi på en måte ”lærer” oss til å ”drite” oss ut. Musikk faget har blitt morsomt til en forandring. Musikk er jo et kommunikasjonsverktøy i seg selv, så det er noe jeg tenker å bruke aktivt når jeg selv skal bli ped.leder i barnehagen en gang. (loggbok F2)

Dette sitatet fra en av loggbøkene formidler en annen kunnskap enn den rent musikkfaglige. Her har studenten blitt utfordret til å gjøre noe som er ubehagelig, utenfor komfortsonen og interessefeltet, og sitatet formidler en økt kompetanse i å gjøre nettopp det. Det viktigste i dette sitatet er at studenten gjør noe som oppleves ubehagelig fordi hun har tilegnet seg kunnskap som gjør det meningsfylt, samtidig som hun har trenet seg på å stå i ubehaget.

I disse skapende prosessene viser narrativet om «Eivor» hvordan studentene får en bevissthet rundt melodi og hvordan hun selv synger sammen med andre. Hun kjenner på kroppen at det kan være vanskelig å holde på stemmen sin når de skal synges flerstemt, og at hun må øve for å få det til. Samtidig som hun øver på musikalske ferdigheter, får «Eivor» også kunnskap om barns musikalske utvikling og didaktikk. I undervisningen opplever hun sammenheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og at teorien er veldig praksisnær. Denne kunnskapen tilegnet i fortrolighet med omgivelsene. Her har læreren valgt en kroppslig inngang for å gi mening til den teoretiske kunnskapen. Grimen (2008) argumenterer for at man ikke trenger å skille mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Narrativet om «Eivor» viser hvordan musikkundervisningen er lagt opp fra en praktisk vinkling med et underliggende

teorigrunnlag. Den praktiske, kroppslige, handlingen er ikke bare en anvendelse av teori, men teoretisk og praktisk kunnskap danner sammen mening. I følge Grimen er profesjoner heteroteliske, altså at man handler for å oppnå et mål, men handlingen er ikke et mål i seg selv. I barnehagesammenheng handler dette om at hvis en barnehagelærer initierer en musikkaktivitet vil målet kanskje være knyttet til barns læring, til gruppedynamikk etc. Målet blir dermed konsekvensen av handlingen.

Profesjonsutdanningene har blitt til i tett samarbeid med praksisfeltet, og balanserer et kunnskapsbegrep som både inneholder teorikunnskap og praktisk kunnskap. I musikkundervisningen får studentene en erkjennelse av teorikunnskapen gjennom den praktiske utføringen (Hohr, 2013). En av informantene forklarer dette som at hun:

(...)har lært at musikken er et viktig element i barnas oppvekst, hvordan de kan bli kjent med hverandre (også på tvers av språkbarrierer), hvordan barna kan bli kjent med seg selv og egen kropp. (Loggbok F2)

Denne studenten har, gjennom musikkundervisningen og pensum, tilegnet seg teorikunnskap som hun samtidig har erfart på kroppen gjennom skapende prosesser med medstudenter. Den teoribaserte kunnskapen suppleres dermed med en kroppslig erkjennelse. I denne sammenhengen vil jeg ta opp igjen et sitat brukt i forrige delkapittel om aspektet trygging.

Før overlot jeg til andre. Jeg hadde helt berøringsangst for musikk. Trodde det handlet om å vise barna at det er sånn det skal være – masse regler, men det trenger ikke å være sånn. (intervju F3)

Dette sitatet antyder en transformasjon forløst av en ny forståelse av egen musikalitet fordi hun har tilegnet seg en fagkunnskap – ikke bare om musikk, men også hva musikk med barn og musikalitet kan være. Som i narrativet om «Eivor», har studenten i dette sitatet tilegnet seg noe grunnleggende teoretisk fagkunnskap, samtidig som hun har erfart at hun selv kan gjøre musikk-handlinger. Denne erfaringen med å mestre, gir styrke til anvendelsen av den kunnskapen hun tilegner seg.

Ehrlin og Gustavsson (2015) har undersøkt effekten av studieprogram med spesialisering i musikk. I forskningsartikkelen konkluderer de med at et studieprogram med spesialisering i musikk gir studentene større mulighet til å øke sin didaktiske kompetanse og sitt repertoar gjennom å trene på sang og musikalsk lek. Dette har vekket interesse for arbeid med musikk i barnehagen. Derimot fant de ingen automatikk i at studentene kan transformere de erfaringene

de får i utdanningen over til en profesjonell setting. For å mestre denne transformasjonen trenger studentene mer erfaring med praktisk didaktikk (Ehrlin og Gustavsson, 2015). I mitt materiale ser det ut til at studentene får mest erfaring med å lage musikalske uttrykk, og med spesifikke leker og musikkaktiviteter. I den grad de får erfaring med didaktikk er denne teoretisk eller hypotetisk hvor medstudenter figurerer som barn.

Praksis blir dermed den arenaen hvor de kan tilegne seg praktisk didaktisk erfaring med barn, mens undervisningen er arenaen for å tilegne seg kunnskap om didaktikk og barns musikalske utvikling, samt musikalske basisferdigheter for å ha et utgangspunkt for utprøving i praksisperioden. Narrativet om «Eivor» søker å formidle forskningsdeltakernes opplevelser av den kunnskapen og de ferdighetene de har tilegnet seg i undervisningen. Kunnskaper og ferdigheter i musikk- og barnehagedidaktikk dekker et spekter av ulike kunnskapsformer (Grimen, 2008). Studentene lærer noe teorikunnskap om grunnleggende musikkteori, og om musikk i barnehagen og om barns musikalske utvikling. De lærer noen praktiske musikalske ferdigheter som å spille på djembe og ukulele (techne-kunnskap). Som jeg også var inne på i kapittel 4.1.1, har de også lært noe om seg selv i musikken, og om det å gjøre musikk sammen. F2 viser gjennom sin loggbok en kombinasjon av ferdighets- og frotrolighetskunnskap når hun skriver om det å holde på sin stemme når de synger i kanon etter flerstemt for eksempel med ostinater.

Å synge o-sont (les: flerstemt) er ikke bestandig like lett. Ofte tar jeg meg selv i å ligge på samme tonefallet som leder sangeren (Loggbok F2).

Utdraget fra F2s loggbok viser en erfaring med at det er krevende å synge flerstemt. Samtidig viser det også at hun har en erkjennelse om seg selv i gruppen når de skal gjøre den krevende øvelsen å lytte og synge samtidig. Selv om hun har problemer med å synge riktig, viser hun en kompetanse i lytting når hun faktisk kan legge merke til dette selv.

Det kan se ut til at når «Eivor» opplever musikkaktivitetene sammen med medstudenter kumulerer opplevelsen, og det som oppstår mellom deltakerne i aktiviteten gir en ekstra dimensjon. I kapittel 2 behandles formingen av et profesjonelt selv som delvis sosialt konstruert. Det sosiale aspektet ligger i felles erfaringer og ønsket om å sosialiseres inn i et fellesskap. Studenter i en utdanningsprosess er i ferd med å identifisere seg inn i et fellesskap, denne prosessen kan vanskelig sees isolert fra prosessen med å forme et profesjonelt selv. Det

er vanskelig å kunne tenke seg at «Eivor» ville oppnådd det samme ved å få individuell, praktisk musikkopplæring eller kun teoretisk opplæring. Heggen (2008) beskriver hvordan tilegning av kunnskap er en selektiv prosess, styrt av våre forforståelser, forventninger og sosial aksept.

Kunnskapen blir kopla til eller lagt oppå tidlegare forståing, eventuelt avvist som ugyldig fordi den kjem i motsetning til allereie etablerte oppfatningar (Heggen, 2008, s.324)

Kunnskapstilegnelse er en del av kvalifiseringsprosessen mot å bli profesjonsutøver, her: barnehagelærer. Heggen (2008) trekker paralleller mellom kvalifisering og identitetsforming i profesjonsutdanning. Han argumenterer for at det er to sider av samme sak. I prosessen med å kvalifisere seg til en profesjon, utvikler studentene også et profesjonelt selv. Denne forståelsen av hvem man vil være som profesjonsutøver, og hvilken idé studenten har om profesjonen påvirker også hvilken kunnskap man aksepterer. Den kunnskapen studenten møter kan likeledes bidra til å forme profesjonsforståelsen og den profesjonelle selvforståelsen.

I narrativet om «Eivor» har jeg synliggjort hvordan studentene har møtt fagkunnskap om musikkens rolle i barns språklige og relasjonelle utvikling. Denne fagkunnskapen gir studentene et argument for å akseptere musikkfaget som en del av sin profesjonsforståelse. Dermed gir også denne kunnskapen kraft til et musisk agentskap. «Eivor» viser hvordan studentene ser at arbeid med musikk kan være betydningsfullt for barns utvikling. Denne kunnskapen ser ut til å være en sterkere drivkraft enn de estetiske dimensjonene ved musikken. I loggene og intervjuene knytter studentene spesielt musikken sammen med gruppedynamikk og språk.

Musikken har et eget språk, der musikken snakker for barnet, men også for hele gruppen. Jeg tenker at musikken er et viktig element i barnehagene, spesielt nå som det har blitt så mange forskjellige kulturer og nasjonaliteter i barnehagen (Loggbok F1)

Gjennom å tilegne seg fagkunnskap i musikk får studentene et fagspråk. Dette fagspråket snirkler seg også inn i studentenes livsfortellinger. I følge Ricoeurs tenkning om menneskers narrative identitet og fortellingens temporale karakter, kan dette nye fagspråket og den musikkfaglige kunnskapen både peke framover mot et forventningsrom, men også speiles

bakover i tid og bidra til en nykonfigurering av tidligere opplevelser (Østern og Angelo, 2016) Ricoeur omtaler denne pendlingen mellom fortid og nåtid som en hermeneutisk bue, hvor ikke bare forforståelsen påvirker hvordan vi opplever nåtiden, men at også opplevelser og erfaringer i nåtid kan bidra til en nykonfigurering, en ny forståelse av fortiden.

I musikkdelen av faget KKK har jeg vært med på et opplegg jeg vil sammenligne med musikkundervisning på ungdomskolen, altså, samme opplegg. Men i KKK lærte vi om hvorfor vi gjør det vi gjør og pedagogikken bak det. Vi har danset, spilt noen instrumenter, komponert egne musikalske uttrykk med og uten lærer. Vi har også hatt litt musikkteori (Loggbok F1)

Musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen får F1 til å tenke tilbake til musikkfaget på ungdomsskolen. Utdraget fra loggen kan tolkes som at deltakelsen i musikkundervisningen i utdanningen vekker minnene fra musikkfaget på ungdomsskolen. Dermed dannes det i Ricoeursk terminologi en hermeneutisk bue hvor dagens erfaringer farger opplevelsen av tidligere opplevelser. Erfaringene fra skoletiden er med og former grunnlaget for den innstillingen hun møter musikkfaget med. De nye erfaringene kaster nytt lys på de opplevelsene hun hadde på ungdomsskolen, og det kan se ut som de tidligere erfaringene nå gir mer mening for henne.

4.1.3 Aspekt 3: Relevans – kontekst, profesjonsdimensjon

Det tredje aspektet, relevans, har to dimensjoner. Den ene peker mot studentenes opplevelse av at undervisningen er relevant for deres fremtidige yrke, ved at de ser hvordan en musikkaktivitet kan gjennomføres samtidig som de kan ta med seg denne aktiviteten og gjøre den i sin helhet. Den andre delen er den relasjonelle opplevelsen som studentene får gjennom musikken, som fører erkjennelsen av at musikken kan ha en plass i barnehagen og kan være viktig å ha med seg i arbeidet med barna. I narrativet om relevans er det karakteren «Mari» som forteller sin opplevelse med disse dimensjonene.

«Mari»

Jeg hadde ikke tenkt noe særlig over at man driver med musikk i barnehagen før jeg startet på barnehagelærerutdanningen. Jeg er glad i musikk, men anser ikke meg selv som musikalsk, og jeg hadde absolutt ikke tenkt på at musikk muligens kunne bli en del av jobben min. I løpet av perioden med musikkundervisning har jeg lært at musikk kan brukes på mange måter i barnehagen. Jeg opplever at de oppgavene vi får og de aktivitetene vi gjør i musikktime lett vil kunne gjennomføres med barna i barnehagen, og jeg kan forestille meg hvordan jeg vil gjøre det sammen med barna. Jeg tenker at det kan være spesielt fint å bruke musikk i barnegrupper hvor mange av barna har forskjellig språk, for musikk er en kommunikasjon som alle kan forstå.

I musikktime er det mye latter, og jeg opplever en felles glede ved å skape noe i fellesskap. Denne fellesskapsfølelsen synes jeg er viktig i barnehagen for å knytte bånd mellom barna og bygge vennskap. De aktivitetene vi gjør har rom for å inkludere alle i klassen – uansett om vi kan musikk fra før eller ikke. I barnehagen vil det være forskjellige barn med ulike behov. Jeg tenker at musikken kan bidra til å bygge broer mellom barna ved at vi skal finne på noe sammen uten at de må prestere. Musikken er et viktig element i barnas oppvekst, hvordan de kan bli kjent med hverandre selv om de ikke kan snakke samme språk,

hvordan barna kan bli kjent med seg selv og egen kropp. Musikk er noe en hører, men også noe en opplever og lager selv. Barn får ulike inntrykk av musikken, men skaper også egne uttrykk. Musikken gir alle barna et felles språk slik at de kan kommunisere sammen selv om de ikke kan snakke sammen.

I barnehagen ser jeg for meg at musikkaktiviteter kan brukes til å samle barna og ha en hyggelig stund sammen.

I narrativet om «Mari» kan vi se en student som utvikler en tro på at det er mulig å gjennomføre musikkaktiviteter med barn, og at dette er noe hun kan gjøre. Ved at undervisningen er konkret og foregår i grupper hvor underviseren medierer kunnskapen, får studentene ikke bare kunnskap om den sangen eller aktiviteten de gjør – de får også kunnskap om hvordan den kan gjennomføres og hvordan det er å være med på en slik aktivitet sammen med andre. Aspektet relevans representerer en *knowing how*-posisjon, på samme måte som aspektet fagkunnskap representerer en *knowing that*-posisjon (Grimen, 2008 s.76).

Vi kan sitte rundt bålpanna og spille på pinner, trommer etc. Det er en god måte å samle store grupper på. (Intervju F3)

Det som er studert her er studentenes opplevelse av relevans. Denne opplevelsen må sees i lys av aspektene kunnskap og trygghet. Det er ikke sikkert studenten og underviseren opplever samme relevans på de samme aktivitetene. Studentene ser ut til å knytte relevansen særlig opp til gruppedynamikk, da de selv sitter med en sterk opplevelse av at dynamikken i klassemiljøet endres gjennom musikkundervisningen. Denne personlige opplevelsen av at musikken kan føre til noe mer enn det musikalske produktet eller selve aktiviteten ser ut til å være drivende for formingen av et musisk agentskap. Motivasjonen ligger altså i å gjøre noe med barna som både er gøy og givende der og da, men også gir noe mer til barnegruppa.

Jeg ønsker å ta med musikkfaget videre på grunn av resultater man kan se hos barna (intervju F1).

For barnehagelærerstudentene gir musikkaktivitetene mening når de erfarer kunnskapen om hvordan musikk kan brukes, for eksempel i arbeid med gruppedynamikk. Studenter som har observert musikkundervisning i praksis har større tro på at de selv kan utføre musikkundervisning i barnehagen, og at studenter som erfarer improvisasjonsbasert undervisning har bedre forutsetninger til selv å drive improvisasjonsbasert (Koutsoupidou, 2010a). I en profesjonsutdanning skal studenten kvalifiseres til et yrke, hvor teoretisk kunnskap står i spenning til praksis. Kvalifiseringsprosessen må derfor nødvendigvis også forstås i kontekst for at kunnskapen skal oppleves som relevant, og for å utnytte det potensialet som ligger i at det nettopp er en profesjonsutdanning. Narrativet om «Mari» synliggjør hvordan studenter kan gå fra å ikke ha tenkt på at musikk i det hele tatt er noe man driver med i barnehagen, til å kunne forestille seg hvordan og hvorfor de skal gjøre det selv. Forskningsdeltakerne skriver i loggbøkene sine om hvordan de ser på det å ta med kunnskapen og erfaringene fra undervisningen ut i yrket.

Det vi har lært har vært nyttig, og dette er noe jeg kommer til å ta med meg videre. Det vi har lært er også enkelt for meg å ta med videre, selv om jeg ikke interesserer meg for musikkfaget, men nå ser jeg viktigheten bak musikkfagets plass i barnehagen (loggbok F1).

Relevans handler om undervisningens bidrag til forståelsen av hvorfor man skal drive med musikk i barnehagen og hvordan man kan gjøre det. I narrativet om «Mari» trekker jeg fram den kroppslige opplevelsen av denne relevansen i musikkundervisningen. Studentene har opplevd et bedret klassemiljø og økt tillit til hverandre som en effekt av det de har gjort i musikkundervisningen. Denne opplevelsen ser ut til å styrke opplevelsen av relevans både for musikkundervisningen i utdanningen og for musikk i barnehagen. Det at studentene opplever effekten kan se ut til å styrke ønsket om å bidra med det samme for barna. Nå har de også fått noen verktøy og vet noe om hvordan de kan bidra. Hvis jeg trekker linjen til Polkinghorne (1988) tenkning om den narrative identiteten som et sett av ideer, formet av erfaringer, kunnskap og idéer i en kulturell kontekst, vil jeg kunne argumentere for at dette ønsket og den levde erfaringen bidrar til at studentene bygger arbeid med musikk som en del av deres profesjonelle selvforståelse.

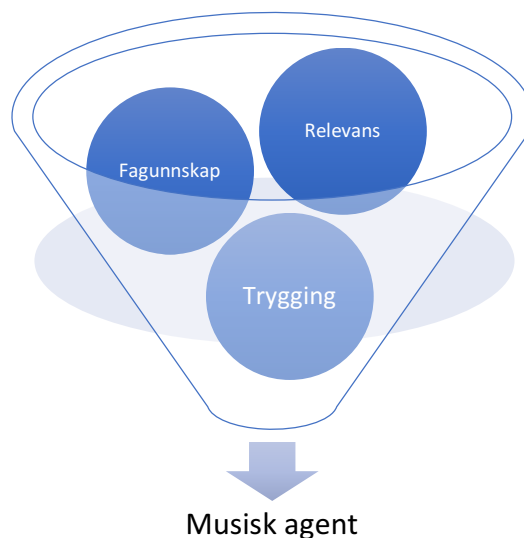
Ricoeur (1988; 1991;1992;) forstår menneskers identitetsskaping som et sett av fortellinger i konstant endring, og beskriver prosessen med å gi handling til fortellinger som *emplotment*.

Emplotment er utvelgelsen av innhold som kvalifiseres som relevant for fortellingen om hvem jeg er. Denne prosessen inneholder også et element av hvem eller hvordan vi ønsker å være (jf.kap.2). Når studentene opplever musikkundervisningen som relevant, og de får positive erfaringer med å delta i musikkundervisning, påvirkes også deres oppfatning av hvordan de ønsker å være som barnehagelærere. Denne oppfatningen formes også i møte med underviseren og medstudenter. Når dette idealet endres, vil dette også påvirke hvordan kunnskap og erfaringer kvalifiseres eller diskvalifiseres som elementer i den narrative konfigureringsprosessen et selv.

4.1.4 Musisk agentskap akkompagnert av en treklang av trygging, fagkunnskap og relevans.

I kapittel 4.1.1-4.1.3 har jeg drøftet tre aspekter ved musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen opp imot teorier om profesjonell og narrativ identitetskaping, og etablert trygging, fagkunnskap og relevans, som særlig betydningsfulle aspekter i studenters forming av et musisk profesjonelt selv. Disse tre står dog ikke alene, men i en gjensidig relasjon til hverandre, som en musikalsk treklang. Trygging er grunntonen, en forutsetning for at studentene skal åpne opp for å tilegne seg musikkfaglig kunnskap og for at denne kunnskapen skal oppleves som relevant. Samtidig gir en ters av praktisk og teoretisk fagkunnskap mulighet for mestring og nye oppfatninger av musikalitet, som igjen kan føre til trygging. Når dette skjer, viser undersøkelsen at kunnskapen også oppleves som relevant. Fra grunntonen, via tersen ledes vi over til kvinten. Dette kommer til uttrykk gjennom at studentene spesielt trekker frem endringer i klassedynamikken. Når fagkunnskapen oppleves som relevant, gir denne også en trygghet som igjen åpner for nye erfaringer og ny kunnskap. Denne treklengen gir rom for utviklingen av et musisk agentskap.

Modell 3: Musisk agent



I kapittel 2.2 etablerte jeg en forståelse av agentskap som retning og kraft. Agentskap er i stor grad knyttet opp mot autonomi, handling, erfaring og kunnskap. Giddens (1984) knytter agentskap til makt, hvor makt er forstått som makt til å handle. Ricoeur (1991) rekker fram agentskapets bevisste og frivillige, men samtidig ubevisste og ufrivillige karakter. Med denne forståelsen er det interessant å se på treklengen av trygging, fagkunnskap og relevans i

formingen av et musisk agentskap. I narrativene om «Johanne», «Eivor» og «Mari» har jeg synliggjort hvordan aspektet trygging har betydning for at studentene tør å gå inn i musikken og søke kunnskap om musikk. Med denne kunnskapen, og med relevante erfaringer fra undervisningen, går de inn i praksis med et gryende – dog sårbart – musisk agentskap.

4.1.5 Sammenfatning forskningsspørsmål 1

I kapittel 4.1 har jeg presentert resultater fra den tematiske analysen gjennom tre narrativer som synliggjør aspektene trygging, fagkunnskap og relevans, som bidrar til å forme et profesjonelt selv som rommer et musisk agentskap. Disse aspektene kan knyttes opp mot Gjert Langfeldts (2012) tre dimensjoner lærerutdanningen. Langfeldt bruker begrepene relasjons-, kunnskaps-, og profesjonsdimensjon. Aspektene i min undersøkelse kan sorteres under disse, men viser mer spesifikt hva det er ved den dimensjonen som er viktig for forming av et profesjonelt selv og et musisk agentskap. Trygging hører hjemme under relasjonsdimensjonen, fagkunnskap under kunnskapsdimensjonen og relevans under profesjonsdimensjonen. I prosessen med å forme et profesjonelt selv og et musisk agentskap er disse tre aspektene særlig betydningsfulle når de opererer sammen. De er gjensidig avhengig av hverandre, men aspektet trygging ser ut til å være et premiss for fagkompetanse og relevans. Mot slutten av kapittel 4.1 har jeg etablert en sammenheng mellom aspektene trygging, fagkunnskap og relevans, og utviklingen av et musisk agentskap. Ved å presentere aspektene som en treklang, illustrerer jeg hvordan de står i gjensidig relasjon til hverandre, samtidig som de har ulik funksjon og tyngde. Videre vil jeg nå vise en analyse av studentenes fortellinger fra praksis, og drøfte disse opp mot aspektene i kapittel 4.1.

4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke aspekter i praksis har betydning for studentenes forming av musisk profesjonelt selv?

I løpet av semesteret med musikk har studentene også hatt 5 uker praksis i barnehage. I denne praksisperioden hadde de i oppgave å planlegge og gjennomføre en musikkaktivitet med barna. I analysearbeidet med forskningsspørsmål «*Hvilke aspekter i praksis har betydning for studentenes forming av musisk profesjonelt selv?*» har det utmeislet seg to relevante aspekter: *Praksislærers fagkompetanse og musiske erfaringer*. Fortellingene fra praksisperioden viser at det musikfaglige utbyttet var veldig avhengig av barnehagens fokusområde og praksislærers fagkompetanse. Ingen av informantene i denne studien opplevde å møte praksislærere med nok fagkompetanse i musikk til å støtte dem i gjennomføringen av deres aktiviteter og gi relevant veiledning i etterkant. Fortellingene fra praksis viser samtidig at denne praksisperioden i stor grad er med å påvirke hvordan studentene ser for seg at de selv skal jobbe videre, og dermed er det grunn til å tro at aspekter fra praksis kan ha stor betydning for hvordan studenter former, eller ikke former, et musisk profesjonelt selv.

I narrativene fra praksis har jeg gestaltet funnene fra analysen i karakterene «Tone» og «Linda». Gjennom dem synliggjøres to ulike erfaringer fra praksis. På samme måte som personene i de tidligere narrativene, er «Tone» og «Linda» fiktive personer, basert på analysen av hele den delen av det empiriske materialet hvor studentene har fortalt om erfaringer fra praksis. Fortellingene om «Tone» og «Linda» viser to svært ulike praksisopplevelser fra veldig forskjellige barnehager. Felles for begge er praksislærerens manglende fagkompetanse i musikk. For videre lesing er det relevant å minne om at alle navn og narrativ er tverrsnitt av materialet. Leseren må derfor også ha i mente at «Tone» og «Linda» begge har de tre ovennevnte narrativene i seg. De har opplevd trygging, fagkunnskap og relevans i utdanningen før de går ut i praksis. Disse narrativene må derfor leses i lys av de tre forestående.

Praksislærers (manglende) fagkompetanse

«Tone»

Jeg hadde praksis i en barnehage med fokus på friluft og drama. Barnehagen hadde en del musikkinstrumenter, men de var gjemt litt rundt omkring. Praksislæreren min hadde mye ansvar på huset, og var ikke så opptatt av musikk, så jeg syntes det var vanskelig å finne rom for å gjennomføre det musikkopplegget de hadde som oppgave i praksis.

Da jeg skulle gjennomføre aktiviteten min var det også mange andre konkurrerende aktiviteter, så jeg hadde problemer med å få samlet barna om musikkaktiviteten. De mistet fort interessen og ville gjøre andre ting. Ettersom praksislæreren hadde lite kompetanse innen musikk, kunne hun heller ikke gi meg så mange tips og råd. I veiledningene fokuserte vi mest på de andre oppgavene, og musikken forsvant litt. Jeg prøvde meg på noen spontane leker med lyd og rytmer sammen med barna, men syntes det var vanskelig å finne inspirasjon til å sette i gang større prosjekter ettersom det ikke var noen jeg kunne støtte seg på. Dessuten gjorde de så mye annet spennende, og jeg følte jeg lærte mye om drama og friluft. Praksisperioden har ikke bidratt til å vekke musikkinteresse hos meg, men jeg har blitt skikkelig inspirert av det vi har gjort og det har gitt meg lyst til å jobbe mer med drama og friluft.

Musiske erfaringer

«Linda»

Jeg var i en barnehage hvor de hadde mye musikk. I barnehagen fikk barna spille på instrumenter, og det var mye sang. En av de ansatte på avdelingen spilte gitar, og det hendte at de samlet barna rundt bålet og spilte og sang når de var på tur. Dette ga meg inspirasjon til å prøve ut rytmelek med barna på tur i skogen. Jeg følte på en stor frihet til å prøve meg fram og utfordre min egen komfortsone, og jeg opplevde musikkinteresse og spontane musikkuttrykk hos barna under musikkaktiviteten min.

Praksislæreren min var ikke så veldig interessert i musikk, så jeg følte at jeg bidro positivt til avdelingen da jeg viste at det er mulig å ta i bruk det man finner i skogen til å skape musikk sammen med barna. Det ble ikke så mye snakk om musikkaktiviteter i veiledninga, men praksislærer sa at det jeg gjorde var bra. Jeg lærte mye av å være i praksis, og tenker det kan være fint å ha ansatte som er interessert i musikk, og kanskje spiller gitar. Da blir det lettere å få med barna, og det gir noe ekstra til musikkaktiviteten siden jeg ikke er så interessert i musikk selv. I praksis har jeg erfart at det kan være fint å bruke musikkaktiviteter til å samle barna på tur og skape gode minner.

Jeg vil nå drøfte narrative fra praksis opp mot problemstillingen «*Hvordan formes studentenes profesjonelle selv som musiske agenter i barnehagen, gjennom perioder med musikkundervisning og påfølgende praksis i barnehagelærerutdanninga?*», i lys av funnene fra forskningsspørsmål 1: **Trygging, fagkunnskap og relevans**. Det som er interessant å se på i denne sammenhengen er også hvordan disse aspektene som har gjort studentene mottakelige for musikkfaget gjennom undervisningsperioden, får motsatt virkning når de kommer ut i praksis. Dette skal jeg nå forsøke å forklare nærmere.

«Tone» og «Linda» gestalter to ulike praksisopplevelser. Narrativet synliggjør to møter med praksislærere som ikke har den fagkompetansen som skal til for å være musiske rollemodeller eller skape rammer for at de kan få gjennomført sine musikkopplegg innenfor sin utviklingssone og få veiledning slik at de kan utvikle seg musikkfaglig. Samtidig innehar disse praksislærere med annen fagkunnskap, og har vært rollemodeller og inspirert studentene på andre områder samtidig som studentene har fått bekreftet en barnehagepraksis hvor musikkfaget har en liten og tilfeldig plass. Dette vil jeg nå vise ved å gå dypere inn i narrativene fra praksis. Som i narrativene i kapittel 4.1, har jeg valgt å omtale disse karakterene i tredjeperson entall eller ved «navn» for å beholde en nærhet til materialet.

Jeg starter med narrativet om «Tone» som viser den mest åpenbare mangelen på musikkfaglig praksis: «Tone» har praksis i en barnehage hvor ingen av de ansatte har spesiell interesse for, eller fagkunnskap om musikk. I tillegg blir det, fra barnehagens side, ikke lagt spesielt til rette for at hun skal få gjennomført sin musikkaktivitet innenfor rammer som hun kan mestre (trygging). Hun blir overlatt til å finne ut av dette selv, og sliter med å holde barna interessert i sin aktivitet ettersom det foregår andre aktiviteter samtidig. En av studentene som har bidratt inn i dette narrativet forteller at hun hadde problemer med å få gjennomført den musikkaktiviteten hun skulle ha.

Jeg syntes det var vanskelig å bidra, og lite interesse blant barna på avdelingen. Fikk prøve ut med småbarn. Det var vanskelig å holde interessen hos de store barna, både fordi det var mange barn om gangen og fordi det var konkurrerende aktiviteter. (intervju 1)

Dette ender med at hun ikke mestrer det hun skal gjøre, og en fare er at hun også får bekreftet sin tidligere oppfatning: at musikk ikke er hennes fag. I narrativet om «Tone» ser vi at praksislæreren ikke har musikkfaglig kompetanse, får studentene dermed heller ikke relevant veiledning til å mestre (fagkunnskap). I tillegg til denne opplevelsen, får studentene innblikk i noe de opplever som en god barnehage som driver med mye annet enn musikk, samtidig som de ikke får observert hvordan en barnehagelærer på en god måte kan lede musikkaktiviteter med barn (relevans). Her kan vi altså se en dobbel, negativ prosess: Mangel på trygging, fagkunnskap relevans gjør at «Tone» flytter seg bort fra musikken, og når hun i tillegg møter disse aspektene på andre områder, ser det ut til at denne forflytningen legitimeres.

Studentene møter i barnehagen med en forventning om musikalsk praksis basert på det de har gjort i musikkundervisningen i utdanningen, men opplever en annen virkelighet. I en mimetisk forståelse (Ricoeur, 1991, 1992; Østern og Angelo, 2017) kan vi si at når studenten i praksishverdagen erfarer at det skjer mange fine aktiviteter for barna, men at barna forsvinner fra musikkaktiviteten som hun skal gjennomføre, får hun også en opplevelse av at barna ikke er så interessert i musikkaktiviteter. (mimesis 1). «Tone» tar med seg denne erfaringen inn i rekonfigureringen av sitt musiske agentskap (mimesis 2). Denne fortellingen har hun med seg inn i møtet med praksislæreren som i hennes øyne er en flink barnehagelærer. Her rekonfigurerer «Tone» sin fortelling igjen, og endrer plotet til å romme mindre musikk (mimesis 3). Denne nye fortellingen følger «Tone» videre i praksisperioden. Og danner grunnlaget for hvordan hva hun opplever som viktig og hvilke erfaringer og hva slags kunnskap hun tar med seg videre.

I narrativet om karakteren «Linda» ser det hele litt annerledes ut. «Linda» får flere gode opplevelser med musikk fra praksisperioden sin, og hun opplever selv å mestre det å lede en musikkaktivitet med barna. Narrativet viser også opplevelser av gledesuttrykk hos barna når de har musikkaktiviteter, samt at barna selv bruker musikk i leken. Hun får noen gode musikk møter, og selv om hun ikke har fått veiledning på det musikkdidaktiske av praksislærer har hun sett at musikken kan ha en viktig plass i barnehagen og at det er noe hun kan gjøre. Problemet med «Linda» sin praksis er knyttet til praksislærer som rollemodell. Denne opplevelsen av musikalitet blant de ansatte i barnehagen bekrefter hennes tidligere idé om musikalitet knyttet til det å spille et instrument.

I barnehagetradisjonen har man alltid vært opptatt av å bruke personalets ressurser, og sånn sett er ikke det at en barnehagemedarbeider har ansvar for musikkaktivitetene problematisk. Dette kan gi mange gode musikkopplevelser for barna. Det som derimot kan være problematisk i en praksissammenheng er mangelen på en barnehagelærer som musisk rollemodell, fordi studentene skal utdanne seg til nettopp profesjonen barnehagelærer, ikke musiker. Når fordelingen av praksisplasser er tilfeldig, uavhengig av praksislæreres fagkompetanse, blir forberedelsene til praksis desto viktigere.

I følge Nina Engesnes (2013) informanter blir forberedelsene til å utøve musikkunnskapen i praksis gjort ved å «snakke om det». Studentene har prøvd ut en rekke musikkaktiviteter i

undervisningen. Praksis vil da være arenaen for å tilegne seg erfaringskunnskap med barn. Denne erkjennelsen legger et stort ansvar på praksisbarnehagen og praksislæreren for at dagens studenter skal ha kunnskap og ferdigheter til å gi barna gode musikkfaglige tilbud i fremtiden. Undersøkelser fra Storbritannia og Hellas (Hennessy, 2010, 2017; Koutsoupidou, 2010b) viser en tett sammenheng mellom å observere musikkundervisning i praksis og troen på at man selv kan undervise i musikk. Koutsoupidou (2010 a) fant at de studentene som hadde observert musikkundervisning i praksis hadde større tro på at de selv kunne drive musikkundervisning etter å ha fått eksemplifisert hvordan læreren la opp undervisningen og samspill mellom læreren og barna. Hun fant også en sammenheng mellom undervisningsformen studentene hadde observert og hvordan de selv underviste senere. Dette siste funnet er særlig interessant i sammenheng med narrativet om «Linda». Dette narrative gir et bilde på en student som har hatt noen gode musiske opplevelser i praksisperioden sin, men det er opplevelser som innebærer at man har en på avdelingen som kan spille gitar, og gjennom dette drar det musikalske arbeidet.

I barnehagesammenheng kan undervisningsbegrepet i noen miljøer være problematisk. Jeg har problematisert dette noe i forskningsgjennomgangen i kapittel 1, og kommer ikke til å vie særlig plass til denne debatten her. Musikkundervisning i barnehagen tolkes i denne undersøkelsen som gjennomføring av musikkaktiviteter og bruk av musikk i lek med barn – initiert av barn eller voksne. Narrative om «Tone» og «Linda» viser to ulike utfall av praksisperioden. «Linda» fikk noen impulser som gjorde at hun så muligheter for å prøve seg frem, mens «Tone» opplevde at hun ikke mestret og at hennes fag havnet i bakevja for barnehagens fokusområde. Der «Linda» viser en opplevelse av at musikkaktiviteter med barna i barnehagen kan være givende både for barna og henne selv, formidler «Tone» en opplevelse av at musikkaktiviteter er vanskelig å gjennomføre. Alle informantene i denne studien forteller om at opplevelser fra praksisperioden har gitt dem inspirasjon til hvordan de vil jobbe videre. Denne inspirasjonen ser ut til å ha en tett sammenheng med praksislærers kompetanse og barnehagens arbeid. Jeg avslutter dette delkapittelet med et utdrag fra mine intervjunotater.

Praksis har ikke gjort interessen min større. Teoretisk sett ser jeg viktigheten. Musikk er et språk. Grappa får både felles og individuelle inntrykk. Tror det hadde hjulpet med et annet fokus i barnehagen. Barnehagen hadde fokus på drama, og det har vekket min interesse for drama. (intervju F1)

4.3 Sammendrag av kapittel 4.2

I kapittel 4.2 har jeg presentert to narrativer som formidler en fortettet mening aspektene som kom fram av en tematisk analyse av materialet som omhandlet praksisperioden: praksislærers fagkunnskap og musiske erfaringer. Disse aspektene har jeg så drøftet opp mot aspektene fra forskningsspørsmål 1. Videre har jeg under forskningsspørsmål 2 utforsket hvordan opplevelsen av disse tre aspektene har sett ut i praksis. I arbeidet med å analysere fortellingene fra praksis har det blitt tydelig hvordan praksislærers musikkfaglige kompetanse og musiske erfaringer, eller mangel på dette, har betydning for videreføringen av det studentene har lært, og aspektenes styrke og balanse.

I kapittel 5 vil jeg operasjonalisere en konklusjon til problemstillingen og meisle ut undersøkelsens bidrag til barnehagelærerutdanning og videre forskning.

5 Sammenfattede konklusjoner og veier videre

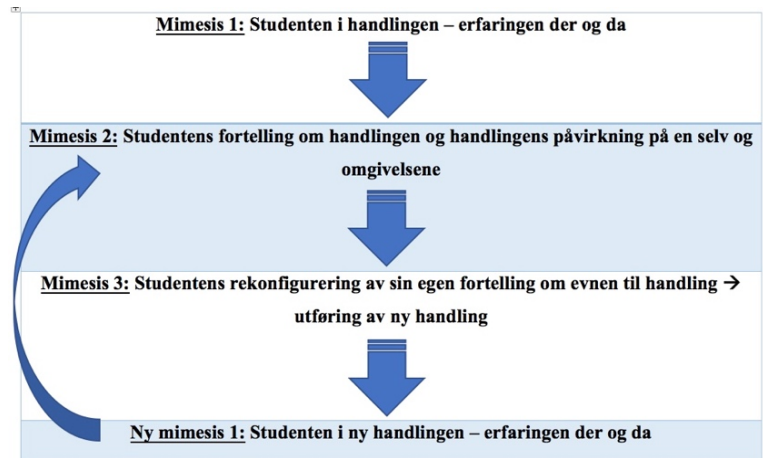
5.1 Forming av et profesjonelt selv gjennom undervisning og praksis – vist som en dobbel mimetisk prosess

Med utgangspunkt i modell 1 – Forming av profesjonelt selv hvor profesjonell selvutforming sees som en kontinuerlig prosess av 1) profesjonelle identitetsprosjekter 2) kunnskap og



erfaringer 3) ideal, ønske og etikk, og 4) profesjonsidentitet i gjensidig dialog med hverandre, kulturen og konteksten selv et opererer i, og Modell 2: Mimetisk utvikling av agentskap

vil jeg nå illustrere hvordan studentene beveger seg inn og ut av en profesjonell selvforståelse med et musisk agentskap gjennom undervisning, praksis – i forsøk på gi et svar på oppgavens problemstilling:



«Hvordan formes studentenes profesjonelle selv som musiske agenter i barnehagen, gjennom perioder med musikkundervisning og påfølgende praksis i barnehagelærerutdanningen?»

Mimesis 1: Studenten i handlingen : Undervisning

Gjennom musikkundervisningen opplever studenten å bli trygget i sin egen musikalitet. Støttet av en treklang av trygging, fagkunnskap og relevans, gir musikkundervisningen her og nå kunnskap og erfaringer. I undervisningen kjenner studenten på stemningen i rommet og følelser som oppstår, samtidig som hun er i musikken sammen med klassen sin og læreren. Disse kunnskapene og erfaringene oppleves i lys av ideal, ønske og etikk, profesjonelt identitetsprosjekt og en begynnende forståelse av profesjonsidentitet.

Mimesis 2: Studentens fortelling om undervisningen og dens påvirkning på en selv og

omgivelsene

Studenten går ut av undervisningen med en opplevelse av å ha vært med på noe meningsfullt, og gøy. Hun har skapt noe sammen med andre og vært med på opplevelser som hun samtidig kan knytte til en forventning om musikkarbeid i barnehagen

Mimesis 3: Studentens rekonfigurering av sin egen fortelling om evnen til handling → utføring av ny handling

I etterkant av undervisningen rekonfigurerer studenten sin egen fortelling med et plot preget av opplevelsen av trygging, fagkunnskap og relevans. Trygging har bidratt til at hun kan få positive opplevelser, fagkunnskap skaper en forbindelse mellom opplevelsen og barns utvikling og behov, relevans mobiliserer evnen til handling.

Gjennom denne nykonfigurerte fortellingen om tryggheten, evnen og viljen til å gjøre musikk, og musikkens relevans i barnehagen, gir dette også impulser til en profesjonell identitetsskaping og forståelsen av et profesjonelt selv som rommer et musisk agentskap:

«Jeg vet at musikk er viktig for barn, og jeg vet hvordan jeg kan initiere musiske samspill med barn. Jeg skal bli en barnehagelærer som prioriterer musikk fordi det er viktig, og det gir barna gode opplevelser.»

Ny mimesis 1: Studenten i ny handling : praksis

Studenten går inn i en ny *kontekst* og en ny *kultur*: praksisbarnehagen, med en forventning om musiske samspill og en forståelse av at barnehagelærere gjør musikkaktiviteter med barn. Konteksten er ikke lenger den samme, trygge. Læreren er ikke der. Studenten må selv drive handlingen. Grunntonen er svekket. Den musiske handlingen tilfredsstillende ikke forventningen til opplevelse og responsen fra omgivelsene. Samtidig skjer det andre ting som tilfredsstillende kravet om trygging, fagkunnskap og relevans.

Ny mimesis 2: Studentens fortelling om undervisningen og dens påvirkning på en selv og omgivelsene

Studenten går ut av praksis med en opplevelse av å ha vært med på noe meningsfylt som ikke innebærer musikkarbeid med barn, samtidig som musikkarbeidet ikke ga den opplevelsen hun hadde forventet. Hun speiler seg i en dyktig praksislærer, som gir rom for mange meningsfulle opplevelser sammen med barna, og som barna responderer godt på.

Ny mimesis 3: Studentens rekonfigurering av sin egen fortelling om evnen til handling

→ utføring av ny handling

I etterkant av undervisningen rekonfigurerer studenten sin egen fortelling med et plot kombinert en opplevelse av trygging, fagkunnskap og relevans, OG samtidig et plot preget av mangel på disse i musiske samspill:

«Barnehagen er en arena for mange gode opplevelser for barn. Jeg vet at musikk er viktig, men det krever organisering og planlegging. Jeg har lært mye i praksis som også er viktig for barna, og som jeg mestrer bedre og er mer interessert i.»

Denne nye konfigureringen gir også kraft til et agentskap, men det musiske agentskapet er svekket.

I musikkundervisningen opplever forskningsdeltakerne en åpenbaring om at de kan være musikalske, og de kan skape musikk. De får en forståelse av at musikk er viktig for barns utvikling, og viktig arbeid med store og små barnegrupper. De er i en flyt hvor de skaper sammen med andre og utvikler nye ferdigheter. Dette gir en unik mestringsopplevelse og en entusiasme for musikkfaget. Når de kommer ut i praksis ser det ut til at denne entusiasmen blekner. Studentene har ennå for lite erfaring med musikk til at de kan bære utviklingen videre på egen hånd. Når de møter praksisbarnehager og praksislærere som ikke gir rom og næring til denne utviklingen er det lett å falle tilbake i gamle spor og unngå det som er vanskelig i stedet for å fortsette å utfordre seg selv. Praksis blir derfor et sårbart punkt i utdanningen. Disse studentene er tidlig i utdanningsløpet, og i ferd med å danne seg et profesjonelt selv. De er mottakelige for ny kunnskap og påvirkning utenfra, og påvirkes av de fagmiljøene de møter. Musikkfaget står i en særposisjon ved at det er ekspressivt og krever at studentene byr på seg selv. Som musikkutøver har du lite å gjemme deg bak. Det krever trening å stå trygt som musikkutøver, uansett om man er profesjonell musiker eller barnehagelærer som utøver musikk sammen med barn.

5.2 Hva kan denne undersøkelsen bidra med?

Denne undersøkelsen er gjennomført med studentenes perspektiv på musikkfaget og musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen. Ved å bruke en narrativ tilnærming har jeg åpnet for en helhetlig formidling av materialet. Narrativene har hatt som mål å trekke leseren inn i studentenes livsverden.

Narrativ tilnærming tilbyr å engasjere leseren gjennom å trekke vedkommende inn i det som beskrives, og utfordrer forskeren til å skrive på en måte som også åpner opp for innsikter som ikke fullt ut kan forklares. Narrativer kan vekke assosiasjoner og gi erkjennelser utover og forbi tekstens overflate, og dermed engasjere publikum ved å bringe disse inn i en opplevelse. (Østern og Angelo, s.59)

Ved å finne plottet til narrativene på tvers av hele det empiriske materialet, for narrativene et konsentrert meningsinnhold. Hvert av narrativene inneholder flere fortellinger, og forskningsdeltakernes enkeltfortellinger får dermed en mindre synlig rolle, selv om meningsinnholdet kommer tydelig fram. De fiktive identitetene som gestalter meningsinnholdet, bringer leseren nærmere og levendegjør materialet. Denne metoden har gitt meg muligheten til å formidle essensen i budskapet, og narrativene åpner for flere dimensjoner av erkjennelse: gjenkjennelse, følelser etc. Det er både en effekt av narrativene og formidling av forskningsfunn som strekker seg utover det rent artikulerte.

I prosessen med å utforme narrativene opplevde jeg stadig at tematikken i historiene gikk litt inn i hverandre. Ved første øyekast er aspektene Trygging, Kunnskap og Relevans nokså ulike. Etter hvert har jeg sett at de har en gjensidig påvirkningskraft, og vanskelig kan løses fra hverandre. Enkelt forklart kan vi si at «Johanne» blir tryggere fordi hun får mer kunnskap om hva musikalitet kan være og hun blir motivert av å tenke på at dette er noe hun kan bruke i senere arbeid, «Eivor» tilegner seg kunnskap fordi hun er trygg og det oppleves relevant og «Mari» opplever at musikkfaget er relevant for henne fordi hun har kunnskap om hvordan musikkarbeid er bra for barn og fordi hun er trygg nok til å tenke seg at dette er noe hun selv kan mestre. Likevel ligger tryggingaspektet som en nødvendig grunntone og en forutsetning for de to andre.

I denne undersøkelsen fremstår underviseren og undervisningen som avgjørende for at forskningsdeltakerne skal få trygghet og relevante erfaringer og kunnskap til å begynne å forme et musisk agentskap, men praksisperioden utpeker seg som en viktig faktor for studentenes valg videre. Praksisperioden har potensiale til å være en arena hvor studentene kan prøve seg fram under veiledning, skaffe seg erfaringer og automatisere kunnskap. Muligheten til å se eller gjøre musikkundervisning i praksis gir studentene større forståelse for hvordan musikk i barnehagen kan se ut, og større tro på at de selv kan drive musikkundervisning i barnehagen (Koutsoupidou, 2010a; Hennessy, 2017). Det er derimot ingen automatikk i at studentene kan transformere de erfaringene de får i utdanningen over til en profesjonell setting. For å mestre denne transformasjonen trenger studentene mer erfaring med praktisk didaktikk (Ehrlin og Gustavsson, 2015). Dette fordrer praksisbarnehager og praksislærere med kunnskap og kompetanse i det faget som studentene har i praksisperioden. Innledningsvis viser jeg til min egen opplevelse av barnehagen som en arena for mesterlære. Barnehagelærerstudenter og nyutdannede barnehagelærere formes av å se andre i arbeid. Med dette i mente er det interessant å se på historiene fra praksis

Alle læringsprosesser er endringsprosesser. Kurt Lewin (Jacobsen 2012) har beskrevet endringsprosesser i organisasjoner med ulike faser: Opptining, gjennomføring og den siste fasen har fått navnet *Nedfrysingsfasen* (Jacobsen 2012) Det er i denne fasen etablering av ny identitet, nye diskurser og arbeidsmetoder – og ny kunnskap skjer. Nå er det som engang var nytt, på veg til å implementeres i normalitetsbegrepet. I denne fasen kan det være en fare for regresjon – at man går tilbake til kjente handlingsmønstre etter en stund dersom nye ferdigheter ikke holdes ved like. Selv om studentene i denne undersøkelsen har fått øynene opp for at musikk kan være gøy, og åpnet opp muligheten for at musikk også kan bli en del av deres profesjonelle identitet, viser narrativene fra praksis at denne kunnskapen er skjør. De studentene som ikke i utgangspunktet har musikkutøving i en eller annen form som en del av livet sitt, er i en gryende fase av å akseptere musikken. De tar sannsynligvis med seg noen sanger og aktiviteter inn i arbeidet med barna, men for at de musikalske og musikkdidaktiske ferdighetene skal videreutvikles krever det iherdig innsats fra barnehagelæreren selv eller et sterkt musikkdidaktisk fagmiljø i barnehagen. Forskningsdeltakerne i denne undersøkelsen har ikke opplevd dette, og det legges dermed inn et forbehold for deres musiske praksis. Utvikling og vedlikehold av musiske ferdigheter krever øving. Dette bringer meg over på et siste aspekt, som ikke omhandler selve undervisningen og som dermed heller ikke har fått sin egen fortelling. Dette aspektet er: Interesse, eller mangel på denne. Ved flere anledninger,

både i logger og intervju, viser forskningsdeltakerne til interesse for musikk. Det kan være uttrykk som: «*Interessen for musikk er ikke der, men jeg tør å prøve meg frem*» (intervju 1), «*Jeg kommer til å prioritere musikk til tross for at jeg har andre interesser*» (intervju 2) eller «*Det vi har lært er også enkelt for meg å ta med videre, selvom jeg ikke interesserer meg for musikkfaget, men nå ser jeg viktigheten bak musikkfagets plass i barnehagen*» (logg 1). Alle disse sitatene antyder en forventning om at musikk er noe man må ha interesse for. Spesielt det siste inneholder også en slags tvetydighet: hun ser viktigheten av musikkfaget, men er ikke interessert i det.

Jeg har ikke problematisert interesse-begrepet tidligere i avhandlingen, men kan likevel ikke se helt bort fra det nå mot slutten. Jeg har ikke spurt informantene om deres interesse. Likevel er det et begrep som er synlig i det empiriske materialet, som et underliggende premiss for musikkarbeidet. Dette begrepet kan være av betydning i et privat vs. profesjon – perspektiv, og kan være en interessant innfallsvinkel til videre forskning på barnehagelærerstudenters og barnehagelæreres forståelse av faglig mandat. Profesjonsutdanningene har som mandat å bidra til å forme faglig agentskap hos studentene i alle fag som hører inn under rammeplan for barnehager. I kapittel 4 viser jeg hvordan et slikt agentskap kan formes gjennom en treklang av trygging, fagkunnskap og relevans i undervisning, men at et agentskap i startgropa lett kan forledes dersom denne treklingen ikke akkompagnerer studenten i møtet med praksis. Som studentene sitatene over formidler, virker ikke forskningsdeltakerne helt overbevist. Dersom ikke praksisperioden gir studentene rom for å tilegne seg praktiske, didaktiske erfaringer under kyndig veiledning, frykter jeg at interesseaspektet slår knock-out på effekten av musikkundervisningen.

En syntetisering av informantenes fortellinger i tematiske narrativer bidrar i denne undersøkelsen til å mediere en forståelse av aspektenes betydning. Ved å bruke fiktive identiteter til å gestalte disse temaene har jeg kunnet undersøke hvert aspekt for seg, for så å knytte de opp mot hverandre. Levde fortellinger er komplekse og tvetydige. De stiliserte narrative jeg har konfigurert i dette masterarbeidet har som funksjon å belyse fragmenter av levde fortellinger. Ved å gjøre dette har jeg fått muligheten til å gjøre en nærstudie av hvert aspekt. Tolkning og analyse i dette arbeidet har vært krevende, og foregått i etapper. Først analyse av studentenes fortellinger som har resultert i konstruerte narrativer, som igjen har vært grunnlag for analyse og drøfting.

6 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg beskrevet hvordan studenter i en barnehagelærerutdanning former et profesjonelt selv og et agentskap. Det har vært en refleksiv prosess hvor jeg har møtt meg selv og mine forforståelser i døra. I denne prosessen har jeg beveget meg ut og inn av et forsker-selv og et forsker-agentskap. Nå i avslutningsfasen av dette langtekkelige arbeidet er agentskapet igjen styrket. Jeg er fortsatt barnehagelærer. Jeg har fått et nytt syn på min egen utvikling fra barnehagelærerstudent til ringrev gjennom dette arbeidet. Erfaringene fra analyseprosessen har forsterket opplevelsen av hvor heldig jeg var, og hvor viktig det var for meg å starte karrieren i et sterkt fagmiljø som kunne støtte opp om min praksis. Det har formet meg som barnehagelærer, og bidratt til å realisere dette masterprosjektet.

Dette masterprosjektet har formet meg i mitt yrke om leder av en praksisbarnehage, og jeg håper det kan være et bidrag til videre forskning på dette utrolig viktige området. Et interessant tema for videre forskning kan være å utforske det potensialet som ligger i praksisbarnehagene og praksislærerne med utgangspunkt i aspektene trygging, fagkunnskap og relevans.

Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, (2. utgave). Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2012) *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. (phd.avhandling) Trondheim: NTNU
- Angelo, E. (2016) Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*, vol 10(2)
- Angelo, E og Kalsnes, S.(red) (2014). *Kunstner eller lærer. Profesjonsdilemmaer I musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Bamford, A. (2011). *Arts and Cultural Education in Norway*. Sammendrag på norsk av kartleggingen “Kunst- og kulturopplring i Norge”. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bulien, T. (2008) *Matematikkopplevelser i lærerutdanningen. En fenomenologisk orientert narrativ analyse av studenttekster*. (Phd.avhandling) Tromsø: UiT
- Bjørkvold, J.R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax Forlag
- Coombs, D. (2012) Using Ricoeur’s mimetic process to examine the identities of struggling adolescent readers. *English Teaching: Practice and Critique*, vol.11(1) s.82-103
- Doverberg, E., Pramling, N. og Samuelsson, I.P. (2015) *Å undervise barn i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dukes, S (1984) Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3) s.197-203
- Engesnes, N. (2013) *Improvisasjon – mellom tradisjon og musiske samspill* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU
- Ehrlin, A og Gustavsson, H. O. (2015) The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol.40(7) s. 32-42
- Eik, L.T., Steinnes, G.S. og Ødegård, E. (2016) *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Oslo: Fagbokforlaget
- Ese, K. (2007). *Av glede lager vi musikk. Sang og rytmikk for barnehage og småskole*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Espedal, G. (2017) *Lærerstudenters profesjonelle utforming: Et diskursorientert bidrag til forståelse av studenters selvutforming gjennom lærerutdanning*. (Phd.avhandling) NTNU

- Fellenz, M. R. (2016) Forming the Professional Self: Bildung and the ontological perspective on professional education and development. *Educational Philosophy and Theory*, Vol 48 (3)s. 267–283
- Flyvbjerg, B (2006) Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* Vol. 12 (2). Sage publications
- Furu A., Granholt M., Holte Haug K., & Spurkland M. (2011). *Student i dag, førskolelærer i morgen. Kvalifisering til førskolelæreryrket*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giddens, A. (1984) *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press
- Gadamer, H.G (2012) *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag A/S
- Grimen, H. (2008) Profesjon og kunnskap. I Terum, L.I.(red.) *Profesjonsstudier* (3.opplag, kap.3 s.71-86) Oslo: Universitetsforlaget
- Hagen L.A. og Haukenes, S. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen- tradisjon eller stagnering? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 15(5) s.1-16
- Heggen, K. (2008) Profesjon og identitet. I Terum, L.I.(red.) *Profesjonsstudier* (3.opplag, kap.19 s.321-332) Oslo: Universitetsforlaget
- Hennessy, S. (2017) Approaches to increasing the competence and confidence of student teachers to teach music in primary schools. *International journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 3(13), s.1-12
- Hennessy, S; Rolfe, R og Chedozy, S (2010). The factors which influence Student Teachers`Confidence to Teach the Arts in the Primary Classroom. *Research in Dance Education*, 2 (1) s. 53-71
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hohr, H. (2013) Den estetiske erkjennelsen. I Angelo, E (red.) (2013) *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hovdenak, S.S. og Wiese, E. (2017) Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped* årgang 40 (2) s.170-184
- Jacobsen, D.I. 2012. *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A.; Tufte, P.A. og Christoffersen, L.(2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*(4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4 year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), s. 354–364.

- Kelly, S.N (1998) Preschool Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education* 46(3) s. 374-383
- Koutsoupidou, T. (2010a). Self-Assessment in Generalist Preservice Kindergarten Teachers' Education: Insights on Training, Ability, Environments, and Policies. *Arts education policy review*, 111 s.105–111
- Koutsoupidou, T. (2010b) Initial Music Training of Generalist Kindergarten Teachers in Greece: What Do They Ask For and What Do They Receive? *Arts education policy review*, 111, s. 63–70
- Kulset, N. B (2015) Sang som sosialt handlingsberedskap for andrespråklærlingen i barnehagen : «Det doble dilemma» i lys av Bourdieu. I Kibsgaard og Kanstad (red.): *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 79–95). Fagbokforlaget: Bergen.
- Kulset, N. B (2017). Kap. 2.2.2 Sang og språk i hjernen. I *Musichood. Om verdien av musikalisk kapital og musikalisk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager*. (Doktorgradavhandling) NTNU, Trondheim
- Kulset, N. B (2018) *Din musikalske kapital*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Langfeldt, G. Og Moe, V.F. (2011) Å lære å bli lærer : om læring og undervisning i fag, tema Og ferdigheter i ny lærarutdanning Rapport (Høgskulen i Sogn og Fjordane : online) R-Nr 6/2011
- Merleau-Ponty, M. (1995). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Neokleous, R (2015) Aiming for the singing teacher: An applied study on preservice kindergarten teachers' singing skills development within a music methods course. *International Journal of Music education*, 32(2)s. 163-180
- Polanyi, M. (1967) *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The university of Chicago press.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Postholm, M.B. (2010). Kap.2. Kvalitativ metode generelt og tre tilnærminger spesielt. I Postholm, M.B *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg) s.33-54 Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. (2010). Kap.4. intervju som datainnsamlingsstrategi. I Postholm, M.B *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg) s.68 - 85 Oslo: Universitetsforlaget

- Postholm, M.B. (2010). Kap.5. Analyse i kvalitativ forskning. I Postholm, M.B *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (2.utg) s.86-101 Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse.*(4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative Volume 3* . Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1981) *Hermeneutics and the human sciences.* New York: Cambridge University Press
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another.* Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1991) Narrative identity. I Wood, D(red.) (1991) *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation.* London/New York:Routledge
- Russel, J. (1996) Musical Knowledge, Musical Identity, and the Generalist Teacher: Vicki's Story. *McGill journal of education, vol 31(3)*, s. 247-260
- Russel-Bowie, D (2010). A ten year follow-up investigation of preservice generalist primary teachers' background and confidence in teaching music *Australian Journal of Music Education (2)*, s. 76-86
- Russel – Bowie, D (2013). Mission Impossible or Possible Mission? Changing confidence and attitudes of primary preservice musikk education students using Kolb's Experiential Learning Theory. *Australian Journal of Music Education nr.2*, s. 46 – 63
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J-C. (2008) Profesjon og utdanning. I Terum, L.I.(red.) *Profesjonsstudier* (3.opplag, kap.4 s.87-102) Oslo: Universitetsforlaget
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse.* (PhD-avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Griegakademiet.
- Stewart, R. (2010). Creating new stories for praxis: Navigations, narrations, neonarratives. I E. Barrett & B. Bolt (Eds.), *Practice as Research Approaches to Creative Arts Enquiry* (s.123-134). London/New York: I.B. Tauris & Co.
- Sæther, M. (2014) Profesjonsmøter mellom kulturskolelærere og barnehagelærere. I Angelo, E. og Kalsnes, S.(red) (2014). *Kunstner eller lærer. Profesjonsdilemmaer I musikk- og kunstpedagogisk utdanning.* Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Thurén, T. (2012) *Vitenskapsteori for nybegynnere*(2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Ulvik, M og Smith, K.(2016) Å undervise om å undervise. Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra studentenes perspektiv. *Uniped vol.39, nr 1:2016* s 61-77
- Valberg, T. (2010): Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk. *Antologi nr 5*,

- Skriftserie fra Senter for Musikk og Helse*, Oslo: NMH, s 173-193
- Valberg, Tony (2012). *Barnehagelærerens musikkfaglige kompetanse, hvor blir den av i møte med arbeidslivet?* Institutt for musikk. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Vestad, I.L (2012) ”Da er jeg liksom glad...” Om musikk og helse i barns hverdagslige omgang med musikk. I Stensæth, K.(red.) *Barn, musikk, helse*. s. 123- Oslo: NMH – senter for musikk og helse
- Vestad, I.L (2013) *Barns bruk av fonogrammer. Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv*. Phd.avhandling, UiO
- Vist, T. (2009) Følelseskunnskap – kunnskapsområde i musikkfaget? *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 11, s.185-206
- Vågan, A. og Havnes A. (2013).Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*. 4 (5)
- Wee, Ø.M. (2005) *Den narrative konfigurasjon av selvet. Om narrativ identitet som moralsk forankring, temporal erfaring og poetisk selvkonstruksjon*. Hovedoppgave UiO
- Wood, D(red.) (1991) *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation*. London/New York: Routledge
- Zahavi, D. (2017) *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag
- Østerberg, D. (2003) Sosiologiens nøkkelbegreper – gjelder de stadig i dagens samfunn? *Sosiologisk årbok 1:2003*
- Østern, A.L. og Angelo, E.(2016) Ricoeurs teori om fortellingens trefoldige mimesis. *Norsk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 17:2016 s.41-63

Rammeverk og forskrifter

- Kunnskapsdepartementet, (2012a) Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barn_ehagelaererutdanning.pdf lastet 13.11.18 kl.00.40
- Kunnskapsdepartementet, (2012b) Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf lastet 13.11.18 kl.00.42
- Kunnskapsdepartementet, (2017) Rammeplan for barnehagen: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf> lastet 13.11.18 kl.00.43

Nettsider

<https://www.oslo.kommune.no/barnehage/finn-barnehage-i-oslo/> lastet 2.9.2018 kl 11.22

<https://plato.stanford.edu/entries/ricoeur/#NarrIdenTurnSelf> lastet 8.10.2018 kl. 22.10

https://snl.no/Maurice_Merleau-Ponty lastet 1.11.2018 kl.23.37

Vedlegg 1: Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent i kunstfagdidaktikk ved NTNU i Trondheim og søker deltakere til mitt masterprosjekt. I forbindelse med dette masterprosjektet ønsker jeg å få et innblikk i hva studenter opplever å få ut av musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen.

Prosjektets foreløpige problemstilling er: *Hvordan formes studentenes oppfatning av seg selv som musiske aktører i møte med barn, gjennom perioder med musikkundervisning i barnehagelærerutdanninga?*

Jeg har selv jobbet(og jobber fortsatt) 10 år i ulike barnehager i Oslo, og har i løpet av min yrkeskarriere blitt opptatt av utdanningens relevans til praksisfeltet, og sammenhengen mellom studenters og underviseres oppfatning.

I dette prosjektet ønsker jeg et innblikk i dine tanker og meninger. Gjennom deltakelse i dette prosjektet samtykker du til å bidra med logger/dagbøker fra undervisningen og praksis, samt til at disse nedskrevne loggene kan brukes i forbindelse med dette masterprosjektet. Alt materiale anonymiseres, og jeg vil presisere at du når som helst kan trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn for det.

Hvis du lurer på noe, ta gjerne kontakt med meg eller min veileder på telefon eller e-post.

Veileder: Elin Angelo
e-post: elin.angelo@plu.ntnu.no
telefon: 73590458

Mvh
Kristin Uhre
e-post: Kristin.uhre@gmail.com
mobil: 48059217

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått ovennevnte informasjon og samtykker til deltakelse i Kristin Uhres masterprosjekt med foreløpig problemstilling: *Hvordan formes studentenes oppfatning av seg selv som musiske aktører i møte med barn, gjennom perioder med musikkundervisning i barnehagelærerutdanninga?*

	JA	NEI
Jeg samtykker til at mine logger kan brukes i forbindelse med dette prosjektet		
Jeg samtykker til at Kristin Uhres notater fra samtaler med meg kan brukes i forbindelse med dette masterprosjektet		

Sted:

Dato:

Signatur:

Vedlegg 2: Følgeskriv loggbok

Hei!

I forbindelse med dette masterprosjektet ønsker jeg å få et innblikk i hva studenter opplever å få ut av musikkundervisningen i barnehagelærerutdanningen.

Gjennom deltakelse i dette prosjektet samtykker du til å bidra med logger/dagbøker fra undervisningen og praksis, samt til at disse nedskrevne loggene kan brukes i forbindelse med dette masterprosjektet.

Dette er ikke en fagtekst, så du trenger ikke tenke på referanser eller bruk av fagteori. Jeg er interessert dine anker om det du har vært med på. Hvorvidt du opplever det som relevant. Ser du hvordan du kan bruke dette i din yrkespraksis?

Loggbok fase 1 før praksis

I den første loggen vil jeg at du skal skrive litt om dine forventninger til musikkfaget. Og dine tanker etter den første undervisningsøkta.

- Hvilke forventninger hadde du før undervisningen startet? Hvilke forventninger har du til musikkfaget nå? Hva forventer du å lære?
- Hva tenker du om å drive med musikkaktiviteter i barnehagen?
- Er det noe du gruer deg til? Noe du gleder deg til?
- Hvordan ser du for deg at du vil prioritere musikk på din avdeling når du blir pedagogisk leder?
- Kan du beskrive hva du har vært med på i dag?

Loggbok fase 2 – i praksis

- Ser du igjen noe fra musikkundervisningen i praksis?
- Har du prøvd ut noe? Evt hva og hvorfor/hvorfor ikke
- Hvordan opplever du barnehagen som en arena for musikkmøter? Hvordan brukes musikk? Er det noe du tenker kunne vært gjort annerledes?

Loggbok fase 3 – etter endt faggruppe

- Kan du kort beskrive hva du har vært med på i musikkdelen av KKK?
- Hvilke tanker har du om musikkarbeid i barnehagen nå? Hva innebærer det?
- Er det noe du skulle ønske du hadde lært?
- Opplever du at dette har vært relevant for ditt kommende yrke? Hvorfor) hvorfor ikke?

Vedlegg 3: E-post til forskningsdeltakere

Hei!

Først: Tusen takk for at du ville dele din historie fra musikkundervisningen med meg! Dine erfaringer har vært et viktig bidrag inn i arbeidet mitt med masterprosjektet.

Nå er det et og et halvt år siden vi snakket sammen, og jeg begynner å nærme meg innspurten på masterarbeidet (det har tatt litt lengre tid enn først antatt..). Jeg tenkte det kunne være fint å få en tilbakemelding om hva den informasjonen du bidro meg har blitt brukt, og hva som har kommet ut av det.

Når jeg har analysert materialet, har jeg brutt ned historiene til alle informantene, delt de inn i tema og konstruert nye fortellinger (narrativer) ut ifra den informasjonen som finnes under hvert tema. I denne prosessen har jeg identifisert tre faktorer som du og de andre informantene har fortalt var viktige for dere i musikkundervisningen.

De personene jeg har skrevet om er konstruert fra et tverrsnitt av datamaterialet. Det er altså ikke deg eller de andre informantene, men summen av det dere har fortalt. Du vil derfor kjenne igjen noe av det, men kanskje ikke alt. Det er selvfølgelig helt valgfritt om du vil lese dette eller ikke, men jeg sender det til deg sånn at du skal ha muligheten til å lese igjennom og evt komme med innvendinger eller kommentarer hvis det er noe du stusser over.

Hilsen Kristin Uhre
Masterstudent i Kunstfagdidaktikk, NTNU

