

Sammendrag

Masteroppgaven *Samspill og ensembleledelse: Fagets kunnskapsbidrag til ferdigutdannede musikk lærere* har til hensikt å belyse hva slags bidrag faget samspill og ensembleledelse ved Høgskolen i Nord-Trøndelag har hatt for ferdigutdannede musikk lærere. Problemstillingen i oppgaven har vært: *Hvilke kunnskapsbidrag beskriver nyutdannede musikk lærere som særlig betydningsfulle fra faget samspill og ensembleledelse?*

Oppgaven baserer seg på en kvalitativ undersøkelse der det empiriske materialet ble generert gjennom at tre musikk lærere svarte utdypende på spørsmålene i et refleksjonsskriv. Refleksjonsskrivet hadde fire hovedfokus og ble sendt til de tre forskningsdeltakerne via e-post etter avtale. Musikk lærerne har alle tatt faget det her dreier seg om og underviser nå i blant annet grunnskole, kulturskole og høgskole. Refleksjonsskrivet som datagenereringsmetode ble utviklet for å få forskningsdeltakernes oppfatning av virkeligheten slik de skrev det.

Ved bruk av stegvis-deduktiv induktiv metode i den analytiske tilnærmingen ble det utviklet tre *kunnskapskonsepter* som kunne gi svar på min problemstilling. Disse tre kunnskapskonseptene peker mot at faget samspill og ensembleledelse har bidratt til en økt kunnskap hos forskningsdeltakerne både i forhold til lederrollen, relasjonsbygging og i å utvikle artikulert kunnskap om sin profesjon. I faget samspill og ensembleledelse har forskningsdeltakerne gjennom den musikkfaglige utdanningen fått både den didaktiske og musikkfaglige kompetansen som behøves i deres yrke som musikk lærere.

Oppgaven er et bidrag til lærerutdanningene i hvordan man som student kan opparbeide seg en artikulert og bevisstgjort forståelse i rollen som leder, som igjen kan bidra til at kommende lærere blir tryggere, mer pedagogiske og kompetente. Studien er også et bidrag til hvordan utdanningsforskning setter søkelys på kunnskapsutbytte fra utøvende musikkfag til klasseromsledelse, samt med å belyse tidligere studenters oppfatning av kvaliteten av et fag som tilhører en profesjonsutdanning som musikk lærer.

Nøkkelord: Fagdidaktikk, kunnskap, klasseromsledelse, relasjon, refleksjon, samspill og ensembleledelse

Abstract

This master's thesis, *Ensemble playing and leading: The subject's effect on knowledge outcomes in newly qualified teachers of music*, seeks to elucidate the type of impact that the subject of ensemble playing and leading at Nord-Trøndelag University College has exerted on newly qualified teachers of music. The research question in the thesis is: *What effects in terms of knowledge outcomes from the subject of ensemble playing and leading are described as especially meaningful by newly qualified teachers of music?*

The thesis is based on a qualitative investigation in which the empirical material was generated by the in-depth responses of three music teachers to a reflection memo. The reflection memo focused on four aspects and was distributed to the three research participants by email by prior agreement. These music teachers have all attended the course in question and are currently teaching in primary schools, municipal schools of music and the performing arts, or university colleges. The reflection memo was developed as a data generation method in order to elicit the research participants' perception of reality as they wrote it.

With the aid of a stepwise deductive-inductive method to the analytical approach, three *knowledge concepts* that could answer the research question were developed. The three knowledge concepts indicate that the subject of ensemble playing and leading has helped to enhance the research participants' knowledge with regard to their leadership role and relationship building, as well as to develop articulated knowledge about their profession. In the subject of ensemble playing and leading as part of their professional musical training, the research participants have obtained the didactical as well as the musicological competence required in their profession as teachers of music.

The thesis is a contribution to teacher training in terms of how students can develop an articulated and conscious understanding in a leadership role, which in turn may help future teachers become more confident, pedagogical and competent. The study is also a contribution to how educational research focuses on knowledge outcomes from musical performance subjects with regard to classroom management, and also elucidates former students' perceptions of the quality of a subject that is part of the professional training of music teachers.

Keywords: Subject didactics, knowledge, classroom management, relationship, reflection, ensemble playing and leading.

Forord

Etter en lang og lærerik utdanningsprosess avsluttes reisen med denne masteroppgaven. I min masteroppgave er det mange jeg vil takke. Uten disse personene hadde det vært vanskelig å gjennomføre.

Takk til min veileder, ph.d. og førsteamanuensis i musikkdidaktikk Elin Angelo, ved NTNU, program for lærerutdanning. Takk for gode tilbakemeldinger og din imøtekommenhet i løpet av hele prosessen.

Jeg vil takke min familie for all oppmuntring og støtte. En takk går også til vennene mine, spesielt til vennene mine i bandene jeg spiller i, *JUICER* og *SHORT SKIRTS*. Takk for at dere har gitt meg en avkopling fra masterstudiet slik at jeg har kommet tilbake til lesesalsplassen med opplagte øyne og en ny motivasjon. Jeg vil også takke mine medstudenter i dette kullet.

Takk til Nils Halse Kanestrøm, Ola Buen Øien, Kai Lennert Johannessen og Geir Berg-Lennertzen fra Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling Levanger for diskusjon og informasjon rundt faget samspill og ensembleledelse i løpet av hele prosessen, fra når jeg selv var student til dags dato når jeg har holdt på med denne oppgaven.

Sist men så absolutt ikke minst: Tusen hjertelig takk til mine tre forskningsdeltakere som har tatt del i denne oppgaven. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne oppgaven, jeg håper virkelig dere skjønner hvor nyttig deres tanker og beskrivelser har vært for mitt prosjekt.

Trondheim, november 2015

Vegar Husby Fiskum

Innhold

1	Bakgrunn & problemstilling	5
1.1	Oppgavens bakgrunn og relevans	5
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3	Samspill og ensembleledelses historie	9
1.4	Tidligere forskning	11
1.5	Oppgavens disposisjon	16
2	Det teoretiske omriss	17
2.1	Kunnskapsfilosofi	17
2.2	Profesjon og kunnskap	18
2.3	Relasjonskompetanse	21
2.4	Klasseromsledelse	23
3	Metode	37
3.1	Kvalitativ undersøkelse	37
3.2	Sosialkonstruktivisme	38
3.3	En abduktiv tilnærming	38
3.4	Utvalg og innsamling av empirisk material	39
3.4.1	Forskningsdeltakerne	40
3.4.2	Førstekontakt via FACEBOOK	42
3.4.3	Informasjonsskriv	44
3.4.4	Refleksjonsskriv	45
3.4.5	Member checking	50
3.5	Studiens troverdighet og bekreftbarhet	51
3.6	Analytisk tilnærming	52
3.7	Stegvis-deduktiv induktiv metode	53
4	Analyse og drøfting	59
4.1	Hovedtemaer	59
4.1.1	Relasjonskompetanse	59
4.1.2	Metodeutvikling	65
4.1.3	Refleksjon over profesjon	74
4.2	Utforming av kunnskapskonsept	78
4.2.1	Kunnskap i å danne relasjoner	79
4.2.2	Kunnskap i å lede	80

4.2.3	Kunnskap i å artikulere sin profesjon.....	81
4.3	Metodologiske valg	81
5	Oppsummering og konklusjon.....	83
	Litteraturliste.....	89

Figurer & tabeller

Figurer:

Figur 1 Utsnitt fra førstekontakt via Facebook med forskningsdeltaker Marit.....	43
Figur 2 Refleksjonsskrivets oppbygning med de fire delene	47
Figur 3 Tekstnære koder fra de tre refleksjonsskrivene	54

Tabeller:

Tabell 1: Kategorisering av tekstnære koder.....	56
--	----

1 Bakgrunn & problemstilling

1.1 Oppgavens bakgrunn og relevans

Før jeg startet på min mastergradsutdanning ved NTNU, gikk jeg et 3-årig bachelorgradsstudium, faglærerstudiet musikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT), avdeling Levanger. Det er en profesjonsutdanning hvor man etter endt utdanning kan arbeide i grunnskole, kulturskole, videregående skole eller annet opplærings- og formidlingsarbeid for barn, unge og voksne med fokus på musikk (for mer informasjon se vedlegg nr.1 og internettlinken for emneplanen ved HiNT, 2014-2015). I bachelorløpet har man et fag som går over to år som heter *samspill og ensembleledelse* hvor man opptjener 25 studiepoeng i løpet av de to årene, og det er dette faget som er denne oppgavens knutepunkt.

Formålet med oppgaven er å belyse hvilke kunnskapsbidrag faget samspill og ensembleledelse ved HiNT har hatt for tre ferdigutdannede musikk lærere som har tatt faget ved bachelorutdanningen. Her vil jeg se på hvordan man gjennom faget samspill og ensembleledelse kan bidra til at både lærere og studenter kan utvikle seg både faglig og sosialt i det didaktiske møtet. Jeg vil belyse det estetiske aspektet ved ledelse som jeg mener foregår i faget samspill og ensembleledelse. Estetisk ledelse er ikke bare for lærere, men kan også være for ledere i organisasjon for eksempel i den forstand at det handler om å være reflektert i hvordan lærere kan bli mer kompetente og åpne i sin praksis. Eirik J. Irgens (2013, s. 58) skriver at klasseromsledelse kan ses på som en kunstnerisk utøvelse. En slik tilnærming til ledelse kan bidra til økt nyskaping og økt verdiskaping i kunnskapsorienterte yrker som for eksempel i musikk lærerutdanningen. Oppgavens intensjon er ikke å være en «reklametekst» for samspill og ensembleledelse ved HiNT, men heller et bidrag til kunnskapsfeltet for lærerutdanningsinstitusjoner i hvordan man som student kan opparbeide seg en artikulert og bevisstgjort forståelse av deres rolle som leder, som igjen kan være med på å hjelpe de til å bli tryggere, mer pedagogiske og kompetente lærere. Dette mener jeg har relevans for mange felt innenfor lærerutdanningen, og blant studentene i faget samspill og ensembleledelse besittes det god innsikt som trenger å formidles på dette området. Jeg vil også klargjøre at selv om bachelorutdanningen faglærer musikk ved HiNT er en profesjonsutdanning, vil denne studien være en profesjonsstudie i den forstand at den undersøker profesjonsutdanningen. Likevel fokuserer jeg i denne oppgaven kun på hvilke kunnskapsbidrag faget samspill og

ensembleledelse som tre forskningsdeltakere opplever selv at faget har hatt. Kjennetegn ved en profesjon er at den har egne, formaliserte utdanninger som forvalter kunnskap som både er teoretiske og praktiske skriver Elin Angelo (2014, s. 25). En viktig oppgave for profesjonene er å tydeliggjøre hvordan deres kunnskap og ekspertise skiller seg fra kunnskapen og ekspertisen hos mannen i gata og et vesentlig trekk ved profesjonene er at de selv ivaretar, utvikler og fornyer sin kunnskap (Angelo, 2014, s. 25-26). I min oppgave har jeg prøvd å finne svar på hvordan faglærerutdanningen ved HiNT og faget samspill og ensembleledelse legger til rette for at studenter ved faget er i stand til å utvikle en kunnskap som både praktisk og teoretisk, noe som igjen kan føre til at studentene i større grad evner å skille seg fra kunnskapen og ekspertisen hos mannen i gata og er i stand til å styrke sin egen profesjon.

Min bakgrunn for å forske på samspill og ensembleledelse kommer fra, som tidligere sagt, faglærerutdanningen i musikk ved HiNT. Samtidig med studiene er jeg musiker og spiller i to band, vokalist i det ene og trommeslager i det andre. Jeg har jobbet som saksofonlærer ved en kulturskole og har vært tilkallingsvikar i saksofon, trommer og sang i større og mindre kommuner i Midt-Norge. I tillegg jobber jeg som miljøterapeut på ungdomsklubb. Samspill og ensembleledelse er et fag jeg personlig har fått mye nytte av og erfaringene jeg gjorde meg i faget har hjulpet meg i ulike yrkespraksiser som musikkklærer, utøvende musiker og miljøterapeut i måten jeg kommuniserer og formidler i møte med andre. Samspill og ensembleledelse har også gitt min «verktøykasse» flere redskaper for hvordan jeg kan legge til rette for en god musikkundervisning der min målgruppe (elever/medmusikanter) får muligheten til å utvikle seg både faglig og sosialt. Hvordan er det for andre studenter som har gått samspill og ensembleledelse? Har faget hatt betydning i deres arbeidsliv i forhold til deres ledelse av musikkundervisning? Har de fått den nødvendige kunnskapen gjennom utdanningen ved HiNT? Denne typen undring har ført meg mot dette prosjektet.

I begynnelsen av 2015 var det en diskusjon rundt den norske skoles lærerutdanning der det ble diskutert at lærerutdanningen ikke er av god nok kvalitet, noe som svekker elevenes læring. Den kjente utdanningsforskeren John Hattie som er professor i pedagogikk ved universitetet i Auckland, New Zealand har i intervju med Aftenposten 27. april 15 uttalt blant annet at lærerutdanning og lærerens fagkunnskap har liten betydning for elevenes læring. Hattie sier

også at ett av problemene med lærerutdanninger er at det er gjort lite forskning på kvaliteten på utdanningen og forskning som er gjort viser lav effekt (Svarstad, 2015). Med disse generaliseringene som Hattie har kastet ut ser jeg viktigheten av å prøve å skrive frem hva slags betydning et fag som handler om å lede musikkens samspill har hatt for ferdigutdannede musikk lærere. I min oppgave vil jeg peke på at forskningsdeltakerne opplever at faget samspill og ensembleledelse og dermed lærerutdanningen ved HiNT er et bidrag til at forskningsdeltakerne blir tryggere, mer pedagogiske og kompetente lærere. Et slikt bidrag mener jeg dermed ikke svekker, men styrker elevens læring. På den måten vil denne oppgaven også prøve å belyse kvaliteten av faget som tilhører en profesjonsutdanning

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tema for min oppgave har vært et fags kunnskapsbidrag for ferdigutdannede musikk lærere. Formuleringen av problemstillingen for denne oppgaven er påvirket både fra min egen tid i praksis og valgt ut fra et ønske om å utforske faget samspill og ensembleledelse. Med bakgrunn i det ble problemstillingen formulert slik:

Hvilke kunnskapsbidrag beskriver nyutdannede musikk lærere som særlig betydningsfulle fra faget samspill og ensembleledelse?

Problemstillingen ble videre operasjonalisert i tre forskningsspørsmål, som jeg har undersøkt i studien:

- 1. Hva beskriver tre musikk lærere som særlig bidrag i fra faget samspill og ensembleledelse?*
- 2. Hvilke hovedtemaer finnes beskrevet i de ferdigutdannede musikk lærerens refleksjonsskriv på tvers av?*
- 3. Hvilke konsepter om kunnskap kan generes av identifiserte hovedtemaer om fagets betydning?*

Forskningsspørsmålene har til hensikt genere svar problemstillingen også brukt til å få kategorisert det empiriske materialet. Svar på forskningsspørsmålene søker jeg gjennom en kvalitativ analyse av refleksjonsskrivene som er besvart av forskningsdeltakerne. I denne oppgaven er det tre forskningsdeltakere som alle har gått faget ved HiNT og som nå er ut i arbeid som musikk lærere. Disse tre har i denne oppgaven fått fiktive navn for å bevare deres anonymitet. Forskningsdeltakerne har i min studie blitt tildelt navnene *Marit, Irene og Vidar*.

Marit jobber som gitarlærer på kulturskole der hun har gitar- og bassundervisning, samt at hun jobber som kordirigent for to kor. Irene jobber som timelærer ved en høyskole der hun underviser i bachelorløpet faglærer i musikk og i et årsstudium musikk. Hun er også dirigent for et mannskor samt turnerer med en forestilling for rikskonsertene. Vidar er lærer ved en barne- og ungdomsskole der han underviser i fagene musikk, engelsk og matte.

I denne oppgaven kunne jeg ha valgt å bruke intervju som for eksempel dybdeintervju, men med tanke på tid og geografisk stor spredning i forhold til hvor de bodde i Norge var det formålstjenlig å ta i bruk refleksjonsskriv. Et refleksjonsskriv er en form for tenkeskriving der man kan gi en beskrivelse av sine oppfatninger av en opplevd situasjon. Refleksjonsskriv ga de også en mulighet til å få jobbet med spørsmålene jeg stilte de i over en lengre periode enn ved et intervju slik at forskningsdeltakernes oppfatninger og beskrivelser rundt samspill og ensembleledelse var grundige og nøye reflekterte. Jeg har ikke noe referanse på bruk av refleksjonsskriv, men utviklet det som en egnet tilnærming i forhold til mitt fokus og problemstilling. En annen datagenereringsmåte som har lignende trekk som refleksjonsskriv er dybdeintervju. Her er målet å få forskningsdeltakerne til å reflektere over egne erfaringer, opplevelse og meninger knyttet til det som blir forsket på. Dybdeintervju kan sies å være preget av en systematisk nysgjerrighet skriver Aksel Tjora (2012, s. 14).

Refleksjonsskrivene er analysert i tre faser hvor jeg tok i bruk en modell utarbeidet av Tjora (2012) som heter stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Ut fra denne kodingen utviklet jeg koder til hovedtemaer som til slutt ble det jeg har valgt å kalle for *kunnskapskonsepter*. I dialog med mitt teoretiske omriss søker jeg gjennom denne prosessen å få svar på mine

forskningsspørsmål og forklare hvilke kunnskapsbidrag tre ferdigutdannede musikk lærere beskriver som betydningsfulle fra faget samspill og ensembleledelse.

1.3 Samspill og ensembleledelses historie

Faget samspill og ensembleledelse går ut på at en klasse er fordelt i fire-fem samspillgrupper med ca. fem personer på hver gruppe der man har flere oppgaver i semesteret med ulik didaktisk vinkling. Det undervises også i klasse. I løpet av ett semester har man ett arbeidskrav som man må få godkjent for å få gå opp til en eksamen. Ved hver oppgave skal det velges en samspillleder som har ansvaret for at samspillgruppa kommer i mål og klarer å fremføre et produkt. Oppgaven man får tildelt fra lærerne i faget kan for eksempel være å velge en låt og en metode, musikkfaglig og didaktisk, som man i løpet av en fireukers periode skal fremføre for resten av klassen og lærerne. Samspill og ensembleledelse er et prosessorientert fag hvor produktet er et resultat av prosessen samspill-lederen og samspillgruppa har hatt i løpet av arbeidskravet og økt refleksjon og bevissthet til egen ledelse står sentralt. Eksamen er praktisk orientert der alle skal være samspill-leder for en gruppe. Her velger de selv musikkfaglig og didaktisk tilnærming som de beskriver i et lite eksamensdokument som de skal levere til lærerne og en ekstern sensor. Lærerne og en sensor følger med på fremføringen og tar en samtale med studenten etter ferdig fremføring.

Siden 2014 har eksamensordningen i faget samspill og ensembleledelse beveget seg fra høgskolens lokaler til grunnskole hvor studentene tidligere i det semesteret har vært i praksis. Her skal de utføre eksamen med elever fra en grunnskole. Dermed har faget gått bort fra en fiktiv eksamensordning og studentene har blitt plassert i en reell undervisningssituasjon.

Faget samspill og ensembleledelse har sitt utspring fra utdanningen *årsstudium musikk* i 1997 der hovedfokus på den tiden lå på førinstrumentalt arbeid, sjangerkunnskap og tilpasning. Her ble det gjort forsøk på førinstrumentalt arbeid og hvordan studentene derigjennom tilpasset låtene til barn og ungdom med ulike ferdigheter og forutsetninger. Det var ikke før i 2007 at HiNT, Levanger fikk faglærerutdanningen i musikk og da var emnet samspill og ensembleledelse med i studieplanen for det første kullet. Da lå samspill og ensembleledelse inn

under emnet *MUFA0106 Spill, sang, dans og ledelse* med 25 studiepoeng hvor de hadde inntil seks arbeidskrav i tillegg til opplæring på bassgitar og slagverk med en avsluttende praktisk eksamen som ble vektlagt 30 %.

For studenter som startet opp høsten 2008 ble studieplanen endret og samspill og ensembleledelse kom inn under emnet *MUF110 Musikkutøvelse* som hadde 25 studiepoeng. Her hadde studentene fire arbeidskrav, ett for hvert semester der de gjennom fire semester hadde fire eksamen som ble vektlagt fra bestått/ikke bestått til 40 %. Det ble også gjort en endring i 2009, da ble samspill og ensembleledelse lagt inn under emnet *MUF111 Musikkutøvelse 1* og *MUF210 Musikkutøvelse 2*. Denne studieplanen gjaldt helt frem til studenter som startet opp høsten 2013. Også under dette emnet var det 25 av 180 studiepoeng hvor studentene hadde fire eksamener i løpet av fire semester. Her ble karakteren fra musikkutøvelse 1 og 2 slått sammen til én karakter der karakteren fra musikkutøvelse 1 ble vektlagt 30 % og karakteren fra musikkutøvelse 2 ble vektlagt 70 %. Fra og med studentene som startet høsten 2014 ble samspill og ensembleledelse et eget emne med tittelen *MFL110 Samspill og ensembleledelse 1* og *MFL210 Samspill og ensembleledelse 2*. I emnet ble det en nedgang i studiepoeng der man i løpet av to år opptjente 20 studiepoeng. I denne studieplanen ble det for første gang i samspill og ensembleledelses historie nevnt at studentene skulle fokusere på både det utøvende, didaktiske og pedagogiske aspektet ved ledelse der man hadde fokusområder som tilpasning, mestring, medvirkning, formidling, låt- og sjangerkunnskap. Her ble karakteren fra eksamen samspill og ensembleledelse 1 og samspill og ensembleledelse 2 slått sammen til én karakter hvor hver karakter ble vektlagt 50 %. ¹

Ideen om å skrive om faget samspill og ensembleledelse startet ganske tidlig i min masterutdanning. Det er et fag jeg har vært interessert i helt siden jeg selv gikk på HiNT. Det er et fag som jeg selv har hatt nytte av i måten jeg kommuniserer og formidler i møte med andre.

¹ Vedlegg: Emneplaner fra 2007 – 2014

1.4 Tidligere forskning

Når det kommer til problemstillingen er tidligere forskning et av de viktigste hjelpemiddelene når man skal få spisset sin problemstilling skriver Kristen Ringdal (2007, s. 19). Jeg begynte derfor å søke etter forskning som hadde blitt gjort på både samspill og på ensembleledelse i elektroniske registrer i databasene *bibsys*, *eric* og *idunn* for å få en oversikt over relevant forskning. På området ensembleledelse, er det gjort forholdsvis lite forskning. Jeg innså etterhvert at det var en god del litteratur om ensembleledelse som lærebøker for faget på videregående skoler ved studieretningen musikk, dans og drama. Disse bøkene, som for eksempel «*Med takt og tone -1: ensembleledelse: VK 1*» (1995) av Torgeir Hanssen, Egil J. Lysebo og Hans Jacob Tronshaug, er først og fremst en bok som tar for seg hvordan både lærer og elev kan forme undervisningssituasjonen i arbeidet med å nå læreplanmålene. Her er det mer et fokus på hvordan man forholder seg til punkt- og figurdirigering enn om hvilke betingelser som må ligge til rette for å legge grunnlaget for læring og trivsel.

På området samspill var det blitt forsket mer på. I blant annet masteroppgaven til Sissel Gylterud «*Skolekorpset: En arena for samspill og sosial læring*» (2011) har hun valgt å se på skolekorpset og sett nærmere på ulike prosessene som foregår i korpset med vekt på læring som et sosialt fenomen (Gylterud, 2011, s. 3). I denne observasjonsstudien konkluderte Gylterud (2011, s. 66) med at læring i praksisfelleskap hadde relevans for praksisen i skolekorpset hun hadde observert. Gylterud så at erfaringer og kunnskap som medlemmene utviklet som følge av å ha deltatt i korps var nyttig å ha med seg i de nye praksisene og arenaene forskningsdeltakerne senere skulle møte. Gylterud (2011, s. 66) skriver at det taler for at det trengs mer forskning på området korps og sosial læring.

Selv om det hadde blitt skrevet om både samspill og om ensembleledelse var det likevel ikke tilstrekkelig til å kunne danne seg et bilde av området. Dermed valgte jeg å utvide søkene i et større felt som klasseromsledelse og forholdet mellom utdanning og yrke, hvilken betydning et fag kan ha. Jeg vil nå redegjøre for litteraturen jeg fant, og fant relevant for mitt prosjekt under områdene klasseromsledelse og forholdet mellom utdanning og yrke.

Klasseromsledelse

I 2009 kom det ut en rapport av Atle Svendal og Arne August Larsen. I rapporten til Svendal og Larsen var formålet å undersøke betingelser og finne praktiske tiltak for at medarbeidere i både barnehager og skoler ville velge å stå lenger i arbeid (Svendal & Larsen, 2009, s. 5). På bakgrunn av dette ble det igangsatt et prosjekt som de kalte for «jeg blir». Dette prosjektet ble initiert av Utdanningsforbundet og KS Agder som startet på tampen av 2005 og ble avsluttet sommeren 2008. Dette utviklingsarbeidet foregikk i Aust- Agder med flere deltakere, Arendal kommune, Froland kommune, Tvedestrand kommune, NAV Aust- Agder og Universitet i Agder. Rapporten viser at det brukes flere begrep om klasseromsledelse som for eksempel *klasseledelse*, *skolemiljø* eller *det psykososiale skolemiljøet* (Svendal & Larsen, 2009, s. 60). I denne rapporten kommer det frem at det ikke finnes nok kunnskap om klasseromsledelse (Svendal & Larsen, 2009, s. 59). Rapporten viste også til at klasseromsledelse ble lite vektlagt i lærerutdanningen når de snakket med lærere fra de forskjellige kommunene i prosjektet (Svendal & Larsen, 2009, s. 38).

May Britt Postholm og Anne Høva Glenna (2013) har gjort et samarbeidsprosjekt om klasseledelse hvor de har skrevet boken «En helstøpt lærerutdanning. Fokus på klasseledelse med fundament i teori og praksis». I dette prosjektet har de satt søkelys på hvordan studenter opplever den norske grunnskoleutdanningen kan gi grunnlag for å bli gode klasseledere, gode lærere med andre ord. I deres undersøkelse ser de i forskningsdeltakernes opplevelser gjennom brevmetode og intervju at relasjonen mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet er for svakt og man trenger en sterkere praktisk bevissthet hos de som undervises i lærerutdanningen. Her foreslår Postholm og Glenna (2013, s. 113) blant annet at praksislærere kan være med inn i lærerutdanningen. På den måten får lærere i utdanningsinstitusjonene en mer jevnlig og oppdatert erfaring fra praksisfeltet (Postholm & Glenna, 2013, s. 91). Denne undersøkelsen går også inn på det politiske plan hvor de ser at interaksjonen mellom teori og praksis som er nevnt flere ganger i stortingsmeldinger ikke er god nok.

Postholm har også skrevet en artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift (2013) om klasseledelse som heter «Klasseledelse i ungdomsskolen: Fire læreres meninger og opplevelser». Der har hun tatt i bruk fenomenologisk intervju for å fange opp lærerens opplevelse av klasseledelse og

hvilken mening de legger i begrepet (Postholm, 2013, s. 130). I denne undersøkelsen kommer det frem at lærerne i denne studien opplevde at det var lettere å lede klassen når det var en god relasjon mellom dem og elevene (Postholm, 2013, s. 137). Videre skriver hun at et godt læringsmiljø legger grunnlaget for læring og trivsel der man ser på klasseledelse som en læringscentrert ledelse av klassen (Postholm, s. 139). I denne studien ser Postholm at det er ikke bare relasjonen mellom lærer og elev som er viktig, men også relasjonen lærere imellom er vesentlig for å fremme et godt læringsmiljø i skolen. Postholm avslutter artikkelen med at denne relasjonen bør være i fokus i kommende forskning rettet mot ledelse av klasser og læring, slik at dens betydning kan bli enda mer belyst. Disse forskningsbidragene danner en relevant bakgrunn for mitt prosjekt på den måten at forskningsbidragene setter et fokus på å utøve ledelse, å danne relasjoner og å få en økt bevissthet rundt sin egen rolle som lærer.

Forholdet mellom utdanning og yrke

I artikkelen «Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket» setter Hilde Larsen Damsgaard og Kåre Heggen søkelyset mot læreres vurdering av egen utdanning og kvalifisering i yrket. Her undersøker de hvorvidt om allmennlærerstudentene betrakter seg som ferdigkvalifisert som nyutdannet (Damsgaard & Heggen, 2010, s. 28). Damsgaard og Heggens utgangspunkt for å skrive om læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket kommer fra en kvalitativ intervjustudie med 40 yrkesutøvere innenfor ulike profesjoner hvor av 10 er lærere som til daglig møter barn, unge og voksne gjennom ulike yrkessammenhenger.

Det empiriske materialet til Damsgaard og Heggen referer til er fra studenter som er i utdanningens avslutningsfase fra 2001 og 2003 i tillegg til tre år etter at studentene hadde fullført utdanningen (Damsgaard & Heggen, 2010, s. 31). I deres funn svarte forskningsdeltakerne at de ikke betraktet seg som ferdig kvalifisert, her anså de kvalifiseringen som en kontinuerlig prosess som inkluderte både utdanning og yrkesfelt (Damsgaard & Heggen, 2010, s. 32). Forskningsdeltakerne er også kritiske til lærerutdanningens teoretiske innhold sett i forhold til de forskjellige utfordringene de kan møte i læreryrket (Damsgaard & Heggen, 2010, s. 37). Damsgaard og Heggen (2010, s. 38) skriver at profesjonsutdanningenes teoretiske innhold må peke mot praktiske yrkesoppgaver slik at studenter kan se at det som

skjer i utdanningen har en relasjon til yrket, og at utdanningens faglige innhold legger grunnlaget for å «lære å bli lærer» når man er fersk i yrkesfeltet. Damsgaard og Heggens bidrag er relevant for denne oppgaven i den forstand at jeg undersøker hvordan faget samspill og ensembleledelse er bygget opp for å bidra til å gi studenter en kunnskap i å utøve ledelse, i å danne relasjoner og i å sette ord på sin profesjon.

Heggen har også i studien «Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger» sett på hvilke kompetansebehov lærere, sykepleiere og sosialarbeidere opplever i yrket, og i hvilken grad profesjonsutdanninger har medvirket til kompetanse. I denne studien viser Heggen til at det er behov for praktisk kompetanse og at en slik kompetanse må tilegnes i løpet av utdanningen (Heggen, 2008, s. 466). En utfordring Heggen påpeker (2008, s. 467) er at mange studieopptak ved høyskoler i Norge er nokså store, noe som har medført at deler av undervisningen skjer i store grupper. Det kan ifølge Heggen medføre at studenter i mindre grad blir utfordret til å delta og være synlige i læringsmiljøet. Her foreslår Heggen å forandre på studieopplegget slik at det styrker studentenes læringsprosesser, også som yrkesrelevant kompetanse. Studien viser at det er et for stort sprik mellom behovet for praktisk kompetanse i yrket og tilegningen av denne kompetansen i utdanningen. Heggen (2008, s. 468) skriver at det er viktig å se på effekten av studieplaner og undervisning i lærerutdanningen om det er nødvendig med mer profesjonsrettet fag i utdanningen for å minske spriket fra når man er student til man er ute i yrkesfeltet.

I kapittelet «*Det kunnskapsmessige dilemma i kunstfaglige profesjonsutdanninger*» skriver Solveig Christensen (2014) om kunnskapsdilemmaer i profesjonsutdanninger som har et praktisk kunnskapsgrunnlag. I dette kapittelet tar Christensen utgangspunkt i kirkemusikkutdanningen hvordan en imaginær praksissituasjon i denne utdanningen alene kan være vanskelig for å utvikle sentrale kunnskapsformer, noe som behøves i profesjonsutøvelsen (Christensen, 2014). Christensen har tatt utgangspunkt fra ph.d.-avhandlingen sin «*Kirkemusiker – kall og profesjon*» (2013) der hun har funnet en brist i forholdet mellom den ferdigheten som utdanningen dyktiggjør til og den ferdigheten som kreves innenfor yrkesfeltet (Christensen, 2013). I kapittelet «*Det kunnskapsmessige dilemma i kunstfaglige profesjonsutdanninger*» skriver Christensen om en *treleddet relasjon* som i dette tilfellet består av utdanning, yrkesfelt og kirkemusikeren (Christensen, 2014, s. 163). Denne relasjonen er

ifølge Christensen ikke treleddet men heller toleddet pga. den imaginære praksissituasjonen. På den måten gjør det ikke studentene gode på ferdigheter som involverer andre mennesker, som for eksempel elever (Christensen, 2014, s. 164).

Musikkvitenskapelig kunnskap

I en profesjonssammenheng er tenkningen om kunnskap sentralt. Angelo (2014, s. 28) skriver at profesjonsutøvere behøver både en praktisk og teoretisk kunnskap, innvevd som en praktisk syntese ut fra hva praksisene krever. I sentrale kunnskapsformer som Aristoteles sine begreper lærer er det å vite *at* (*episteme*, teoretisk kunnskap), det å vite *hvordan* (*techné*, håndverk, praktisk kunnskap), og klokskap i medmenneskelige relasjoner (*fronesis*) (Angelo, 2014, s. 28). Dette er også den tredelingen som Christensen (2014) skriver om. Kunnskapsformene *techné* og *fronesis* er sentralt for studentene ved HiNT som går faget samspill og ensembleledelse. Gjennom bachelorutdanningen faglærer musikk erverver de en teoretisk kunnskap gjennom didaktikkundervisningen (*episteme*). Ved å ha et fokus på å være samspill-leder i løpet av faget lærer studentene hvordan de kan lære bort musikk (*techné*) og gjennom å spille sammen i samspillgrupper der de har fokus på dialog, medvirkning og mestring, opparbeider de seg en kunnskap i medmenneskelige relasjoner (*fronesis*).

Denne litteraturgjennomgangen skisserer feltet hvor mitt arbeid er tenkt å resonnerer i et mangfoldig og stort felt med tre perspektiver. Det innerste perspektivet er musikklereryrket/musikk lærerutdanning. Klasseromsledelse som det andre perspektivet og forholdet mellom yrke og utdanning som det ytterste perspektivet. Disse tre perspektivene kommer jeg senere tilbake til utover i oppgaven og spesielt i kapittel to, det teoretiske omrisset.

1.5 Oppgavens disposisjon

Hittil i denne oppgaven har jeg skissert min bakgrunn og motivasjon for å skrive om faget samspill og ensembleledelse. Studiens andre kapittel redegjør det teoretiske omrisset for mine diskusjoner.

I det tredje kapitlet, oppgavens metodologiske overveielser, redegjør jeg for hvordan jeg har tenkt og besluttet på ulike steg i forskningsarbeidet fra både utvalg av forskningsdeltakere, generering av empirisk material og analysen. I kapittel tre gir jeg et innblikk i mine beslutninger av etisk karakter, altså hvordan jeg håndterte utfordringer som omhandlet etikk i gjennomføringen av denne undersøkelsen. Jeg vil avslutningsvis i mitt metodekapittel diskutere oppgavens troverdighet og bekreftbarhet.

Deretter kommer kapittel fire med oppgavens analyse der de forskjellige funnene blir presentert og tolket. Analyseprosessen har foregått gjennom tre faser der jeg har utviklet koder gjennom en stegvis-deduktiv induktiv metode, inspirert av Tjora (2012). Gjennom min analyse identifiserte jeg tre hovedtemaer som ble utviklet ut fra det empiriske materialet. Etter å ha kodet materialet ble kodene som var relevante for problemstillingen kategorisert og utviklet ved hjelp av forskningsspørsmålene. Her ble koder som overlappet hverandre samlet i grupper til kategorier. Etter å ha samlet kodene til kategorier kom jeg fram til tre hovedtemaer, deretter utviklet jeg tre kunnskapskonsepter for å tydeliggjøre hva hovedtemaene egentlig handlet om, og om det fantes en mer generell merkelapp disse temaene. Jeg vil avslutte kapittel fire med å reflektere rundt de valgene jeg har tatt i løpet av denne oppgaven.

Det siste kapitlet inneholder en avsluttende drøfting der jeg diskuterer veien videre etter denne oppgave og faget samspill og ensembleledelse ved HiNT.

2 Det teoretiske omriss

Det teoretiske omrisset for denne oppgaven tangerer flere kunnskapsfelt. Overgripende for disse er begrepet «kunnskapsbidrag», i problemstillingen, og da kunnskapsbidrag fra et praktisk musikkfag som samspill og ensembleledelse. Ut fra dette vil jeg i dette kapitlet være innom forskjellige type litteratur som hver for seg og sammen danner et bakteppe for å diskutere hva kunnskapsbidrag i dette faget kan være, slik de ferdigutdannede musikk lærerne selv skriver det. De ulike teoretiske områdene er relasjonskompetanse, klasseromsledelse, estetiske prosesser, praksisbegrepet i musikk lærerutdanningen, refleksjonsteori og veiledning. Det er komplekst å skulle skrive om, og altså artikulere, kunnskapsbidrag i et slikt praktisk fag og det er derfor nødvendig at det teoretiske omrisset tangerer de ulike feltene som nevnt ovenfor. Dette for å gi bakgrunn for å drøfte det forskningsdeltakerne løfter frem.

Kapittelet er strukturert på den måten at jeg starter med å skrive om kunnskapsbegrepet fra et kunnskapsfilosofisk perspektiv og fra et profesjonsperspektiv. Deretter vil jeg ta for meg relasjonskompetanse og klasseromsledelse. Under klasseromsledelse vil jeg ta for meg estetiske prosesser, praksisbegrepet i musikk lærerutdanningen, refleksjonsteori og veiledning. Til sammen danner dette et komplekst, teoretisk bakteppe for å skrive frem og diskutere hva slags kunnskapsbidrag faget samspill og ensembleledelse har hatt, slik forskningsdeltakerne selv skriver det.

2.1 Kunnskapsfilosofi

Tenkningen om hva kunnskap er, er vesentlig i utdanning og yrkessammenheng. Det kunnskapsfilosofiske bakteppet for denne oppgaven er hentet fra Aristoteles tenkning og fra hans tenkning om tre former for kunnskap: *episteme*, *techné* og *fronesis*. Bernt Gustavsson (2000) skriver om dette i boken *Kunnskapsfilosofi, tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Der skriver Gustavsson (2000, s. 15) at kunnskap finnes i ett antall ulike former og er knuten til ulike virksomheter. I den sammenheng ser jeg kunnskap på som å være innhentet gjennom en kontinuerlig prosess der det er sentralt å erverve seg større forståelse av ulike sammenhenger og bredere innsikt. Dermed er kunnskap en individuell og sosial aktivitet som forankres i mennesker, deres sosiale og kulturelle kontekst (Gustavsson, 2000). En slik inndeling bygger på en langvarig tradisjon som stammer fra Aristoteles. En form av kunnskap behøves for å

forstå hvordan verden er oppbygd og fungerer. En annen behøver vi for å kunne skape og produsere og en tredje kunnskap anvender vi for å kunne utvikle et godt omdømme og fremstå som etiske og demokratiske medborgere. Disse greske betegnelsene som anvendes for disse kunnskapsformene er *episteme*, *techné* og *fronesis* og kan forklares som viten, produktivitet og etisk klokskap (Gustavsson, 2000). Ut fra denne studiens relevans har jeg valgt å fokusere på *techné* og *fronesis*.

Techné og *fronesis* er praktisk kunnskap i motsetning til *episteme* som viser til teoretisk kunnskap. *Techné* er kunnskapen som vi trenger for å kunne skape og produsere. *Fronesis* kan ses på som praktisk klokskap der man har en kunnskap i å handle klokt og rettferdig. Kunnskapsformene *techné* og *fronesis* er i denne oppgaven sentrale for å kunne forklare og drøfte mine kunnskapskonsepter som jeg har utviklet og dermed hjelpe meg i å besvare problemstillingen på en formålstjenlig måte.

2.2 Profesjon og kunnskap

Innen profesjonsteorien er en også opptatt av et bredt kunnskapsbegrep. Harald Grimen skriver om kunnskap fra et profesjonsperspektiv og knytter seg i sin tenkning også til den aristoteliske tredelingen med *episteme*, *techné* og *fronesis*. Begrepet «taus kunnskap» er vesentlig i profesjons- og yrkessammenheng og det finnes mange begreper som det er ulike nyanser på, blant annet teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og fortrolig kunnskap. Dette kan en si er i tråd med Aristoteles' tenkning som også ser alt dette som kunnskap, eller klokskap, men sortert i tre typer.

Grimen har skrevet kapittelet *profesjon og kunnskap* i boken *profesjonsstudier*. I kapittelet skriver Grimen (2008, s. 71) at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap, og for å kunne utøve sin profesjon er det nødvendig å gå gjennom en utdanning av en viss lengde. For at man kan kunne praktisere sin profesjon nå man ha utdanning på universitets- eller høgskolenivå (Grimen, 2008, s. 71). Kunnskapen som formidles til studentene ved universitets- eller høgskoleutdannelsen er teoretisk og vitenskapelig kunnskap samt elementer av praksis. Tar man HiNT og faglærer musikk som et eksempel har man praksis

på grunnskole, kulturskole og korps og andre institusjoner. Videre skriver Grimen (2008, s. 84) at profesjoners kunnskapsgrunnlag er et sammensatt fenomen som har en samling av flere teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter. Her har Grimen prøvd å skissere et begrepsapparat som kan være med på å analysere dette på en tilstrekkelig måte.

All kunnskap kan bli *artikulert* på en eller annen måte. Hvis ikke ville det ikke være kunnskap skriver Grimen (2008, s. 82). Allikevel er det ikke mulig å artikulere all kunnskap verbalt. Derfor mener Grimen (2008, s. 82) at det er viktig å ha en differensiert oppfatning om artikulasjon. På den måten kan man artikulere på andre måter som for eksempel gjennom handling. Dermed er artikulasjon av kunnskap minst to ting: *verbalisering* og *handling* (Grimen, 2008, s. 82). Det vil si at det er en nødvendighet for studentene ved HiNT, faglærer musikk å ha et fag hvor man prøver ut sine metodologiske virkemidler ut i handling slik at de både er i stand til å verbalisere sin kunnskap, men også være i stand til å handle.

All kunnskap kan bli overført mellom mennesker. Det betyr ikke at all kunnskap kan bli overført gjennom beskrivelser alene (Grimen, 2008, s. 83). Sett fra et musikkdidaktisk perspektiv: hvis man skal lære seg hvordan en saksofon lyder, må man lytte til en saksofon slik at man er i auditivt nærvær av saksofonen (Grimen, 2008, s. 83). Det vil da si at noen typer kunnskap kan bli overført i fysisk fravær av de ting kunnskapen gjelder, andre typer krever fysisk nærvær av de ting kunnskapen gjelder skriver Grimen (2008, s. 83). Et slikt eksempel blir ofte kalt for *taus kunnskap* og er noe som forekommer ofte innenfor det musikkfaglige, spesielt instrumentalundervisning. Noe av kunnskapen enn samspill-leder for eksempel besitter er taus, eller implisitt kunnskap, som betyr at det kan ikke bli artikulert eller kommunisert til samspillgruppen samspill-lederen underviser. En slik kunnskap kan læres bort ved hjelp av observasjon, imitasjon og praksis. En slik type kunnskap er vanskelig å få formulert i for eksempel retningslinjene til musikkundervisningen, selv om taus kunnskap er essensielt innenfor musikk lærerprofesjonen.

Ved bruk av vårt språk kan man indikere hvordan et problem kan løses og hvordan gå videre med en bestemt oppgave (Grimen, 2008, s. 83). Grimen (2008, s. 83) skriver at i de fleste menneskelige aktiviteter er verbale og ikke-verbale handlinger legert på kompliserte måter, og

derfor kan språket bli benyttet til noe annet enn å beskrive ting eller til å formulere påstander. En annen syntese Grimen nevner er at kunnskap kan akkumulere (2008, s. 83). En dominerende måte å forstå vitenskapelig fremskritt på har vært å betrakte systemer av bekreftede teorier som representasjoner av virkeligheten (Grimen, 2008, s. 83). Og da akkumulerer kunnskap enten ved inklusjon av nye representasjoner, ved å avvise inadekvate representasjoner og så videre mener Grimen (2008, s. 83).

Kunnskap kan også bli kritisk gransket. Hvilken type kritikk som er mulig, adekvat og opplysende, er avhengig av den type artikulasjon som en type kunnskap kan gjøres til gjenstand for (Grimen, 2008, s. 84). Grimen (2008, s. 84) fortsetter:

Begrepet kunnskap betegner en familie av fenomener. Det er grunn til å hevde at praktisk kunnskap er kunnskap: Den er artikulerbar, lærbar, kritiserbar overførbar og artikulerbar gjennom handling. Og den kan akkumulere. Det finnes ikke gode prima facie grunner til å ekskludere viten med andre artikulasjonsmåter enn de verbale fra kunnskapsbegrepet.

Grimen (2008, s. 84) avslutter kapittelet med å skrive at ting henger sammen fordi de er nødvendige for å gjennomføre bestemte oppgaver, ikke nødvendigvis fordi deres sammenheng er godt teoretisk begrunnet. Det vil da si at det avhenger av den praktiske oppgavens egenart som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i en profesjonskunnskapsgrunnlag (Grimen, 2008, s. 84).

Delkapitlet profesjon og kunnskap viser at også innenfor profesjonsteorien er en opptatt av et bredt kunnskapsbegrep. All kunnskap kan bli artikulert, det kan bli overført mellom mennesker, kunnskap kan akkumuleres og kunnskap kan bli kritisk gransket. Begrepene teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap som Grimen bruker kan ses på som Aristoteles' sin tredelte tenkning der man ser på teoretisk kunnskap som episteme og praktisk kunnskap som techné og fronesis. Dette er et aspekt som får betydning når jeg skal undersøke min problemstilling.

2.3 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse kan forklares som en helhetlig kompetanse som består av mangfoldige faktorer som sammen er uløselige der de gis mening i lys av hverandre. De mangfoldige faktorene kan være kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvrefleksivitet og selvavgrensning, anerkjennelse og nåværende øyeblikk skriver Ingrid M. Løkken (2010, s. 57). Det er et komplekst fenomen som handler om evnen å se og møte menneskene man er i samspill med, være bevisst på sin egen rolle og eget bidrag til samspillet. Slik blir vi dyktigere til å se, lytte og bekrefte andre personers tanker, deres følelser og opplevelser ved å ta i bruk de mangfoldige faktorene som kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvrefleksivitet og selvavgrensning, anerkjennelse og nåværende øyeblikk. Hannah Arendt skriver ikke om relasjonskompetanse, men beskriver mener jeg på en filosofisk måte hva relasjonskompetanse egentlig handler om. «*Det handler om å gå på besøk i andre sine tanker*» (Arendt, 1982, s. 43). Relasjonskompetanse kan ses på hvordan man som lærer bruker sitt eget relasjonelle instrument hvor man utvikler en kompetanse i løpet av hele sin profesjon. Dette kan utvikles med hjelp av veiledning mener Anne-Marie Aubert og Inger Marie Bakke (2008). Det relasjonelle er vektlagt i faget samspill og ensembleledelse og i bachelorgraden faglærer musikk ved HiNT der studentene har relasjonskompetanse som pensumlitteratur. Det relasjonelle aspektet blir i denne oppgaven skrevet om av forskningsdeltakerne når de forteller om faget samspill og ensembleledelse slik at jeg behøver dette teoretiske rammeverket for å ha noe å speile det empiriske materialet opp mot.

I boken «bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker» (2002) av Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen skriver de at for å kunne ivareta sider som kommunikasjonsutfordringer og –muligheter behøver man relasjonskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 11). Her dreier relasjonskompetanse seg om å forstå og samhandle med mennesker man møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte. I følge Røkenes og Hanssen (2002, s. 12) så er relasjonskompetanse en viktig del av den faglige kompetansen som handler om å kjenne seg selv, å forstå andres opplevelse og å forstå det som skjer i samspillet med andre. En annen kompetanse som er viktig for meg som arbeider med mennesker er at jeg må både kunne handle og samhandle. Denne kompetansen har de kalt for *handlingskompetanse*. Røkenes og Hanssen (2002, s. 12) skriver at handlingskompetanse er

både kunnskap og ferdigheter. Handlingskompetanse kan sette meg i stand til å gjøre noe *med* den andre eller *for* den andre på lignende måte som jeg gjør noe med en gjenstand. Det å tilpasse en undervisning er et eksempel på en handlingskompetanse, men dersom jeg som musikk lærer skal tilpasse det musikkfaglige stoffet for målgruppen må jeg også være i stand til å forholde meg målgruppen. Hvilken betydning har målgruppens egne erfaringer for samhandlingen? Dette er en del av fagpersonens relasjonskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 12). Man trenger to bein å stå på i yrkesutøvelsen der man har den instrumentelle handlingskompetansen og den kommunikative relasjonskompetansen (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 13).

En annen bok om «relasjonskompetanse» har Jan Spurkeland (2005) skrevet. Boka relasjonskompetanse handler om hvordan man ved hjelp av relasjonskompetanse kan bli en bedre leder, lærer og trener der gode løsninger oppstår i spenningsfeltet og i relasjoner mellom samhandlende mennesker. Spurkeland er både lærer, leder, forfatter og musiker med over tjue års erfaring innen ledertrening og organisasjonsutvikling. Spurkeland definerer relasjonskompetanse som: «*Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*» (2005, s. 17). I boken relasjonskompetanse fant jeg fem ord som jeg anså som fem interessante aspekter: *kartlegging, tilpasning, miljø, medvirkning og mestring*. Særlig følgende fem aspekter fokusert i fra boken er vesentlig for meg som bakteppe for å diskutere min empiri.

Spurkeland (2005, s. 166) skriver at hvis man ikke *kartlegger* målgruppen sin godt nok kan den kompetansen medarbeiderne sitter på bli liggende i dvale og man får da en passiv kompetanse. Klarer man å kartlegge målgruppen kan lederen tilpasse arbeidsoppgavene til målgruppen bedre. Spurkeland mener at hvis lederen klarer å *tilpasse* oppgavene til sine medarbeidere blir man en prestasjonshjelper, men for at man skal bli det må man lære og trene opp sine pedagogiske evner og ferdigheter (Spurkeland, 2005, s. 289). Begrepet tilpasning handler ikke bare om å tilpasse arbeidsoppgavene til målgruppen, men også ved å tilpasse seg selv som leder eller pedagog i ulike kontekster. Det sosiale *miljøet* i en gruppe kan ses som en slags sosiokulturell forutsetning (de gruppene og kulturene eleven tilhører og identifiserer seg med) som gir viktige premisser for f.eks. elevers læring ifølge Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (1998, s. 46). Mestrer ikke målgruppen arbeidsoppgaven er man i fare for å få et miljø hvor man ikke verdsetter nye tanker, og det skapende blir erstattet med det instrumentelle. En god

leder er en som skaper et miljø som beveger mot fornyelse og innovasjon (Spurkeland, 2005, s. 185). Hvis samspill-lederen underveis i oppgaven legger til rette for *medvirkning* kan det skape tillitt hos sine medstudenter, et demokratisk virkemiddel som kan føre til indre motivasjon hos medstudentene (Spurkeland, 2005, s. 174). Det gjør at de får eierskap til materialet og kompetansen de sitter på blir brukt. Dette bidrar til mestring. *Mestring* skaper selvtillit og det skaper kunnskap. Alle vil mestre det de holder på med enten om det er i en organisasjon, i skolen eller på fotballbanen, om man er leder eller ansatt, lærer eller elev. Lederen må vite hva slags ressurser enn har i gruppa og tilpasse det til hver og en. Ut fra disse fem aspektene mener jeg at lederen, i dette tilfellet musikk læreren, kan utvikle en relasjonskompetanse, slik at musikk læreren evner å se og møte mennesker man er i samspill med.

2.4 Klasseromsledelse

Under delkapitlet klasseromsledelse vil jeg gå gjennom begrepene klasseromsledelse, estetiske prosesser, praksisbegrepet i musikk lærerutdanningen og refleksjonsteori. Disse begrepene synes vesentlige for hvordan studenter ved samspill og ensembleledelse kan opparbeide seg en kunnskap i å utøve lederrollen, noe som kan hjelpe de i å utvikle seg som en leder. Når de er ferdigutdannede musikk lærere er studentene bedre rustet til å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning og læring. Disse begrepene er noe jeg også vil trekke frem senere når jeg diskuterer hvordan studentene kan utvikle kunnskap i å lede i arbeidet med faget samspill og ensembleledelse.

Klasseromsledelse kan ses på som ledelse for å skape gode relasjoner til målgruppen, for eksempel til hver enkelt elev. Utøvelse av god klasseromsledelse kan skape motivasjon der målgruppen kan få økt læringsutbytte. Klasseromsledelse handler også om hvordan man formidler noe til sin målgruppe der man kan bygge miljøet rundt tillit og ansvarliggjøring. Det er også viktig at man tilpasser undervisningen slik at alle mestrer utfordringer både sosialt og faglig (Svendal & Larsen, 2009). Postholm skriver (2013, s. 128) at en lærer som etablerer et inkluderende læringsmiljø, opprettholder arbeidsro og bidrar til at elever arbeider godt. Det er gode ledere ifølge Postholm. Klasseromsledelse kan også være et viktig virkemiddel for å legge til rette for økt mestring blant lærerne (Svendal & Larsen, 2009, s. 38).

Det å utøve ledelse kan ses på som det å skape mening der folk blir motivert. Innenfor klasseromsledelse kan man benytte seg av en estetisk tilnærming til ledelse. Estetisk ledelse kan blant annet dreie seg om å inkludere sine medarbeidere inn i forskjellige ledelsesmodeller og å utforske subjektive lederskapskvaliteter, noe som gjør en slik tilnærming til ledelse både attraktivt og aktuelt i norske skolers tid og spesielt for denne oppgaven i hvordan studenter i samspill og ensembleledelse jobber. Jeg vil nå presentere kort to ledelsesfilosofier, *instrumentell ledelse* og *estetisk ledelse*. Forenklet sagt forteller Hans Hansen, Arja Ropo og Erika Sauer (2007, s. 549) at man kan putte ledelsesteori to grupper: I den første gruppen finner vi ledelsesteori med et instrumentelt perspektiv for å oppnå sine målsettinger. Den andre gruppen av teorier, kunstnerisk ledelse, handler om at ledelse utvikles i samspillet mellom lederen og medarbeiderne hvor det ikke er bare lederen som leder de andre, men der også medarbeiderne leder lederen. Den første gruppen favoriserer oversikt, planfølging, ryddighet og kontroll mens hos den andre gruppen er tilpasning, læring, sansing, følelser, mening og improvisasjon vektlagt (Irgens, 2013, s. 59). Men hvilken av disse to teoretiske gruppene er mest formålstjenlig å bygge for kunnskap i å lede? Kan studenter ved samspill og ensembleledelse bruke begge to i en undervisningssituasjon?

Instrumentell ledelse

I instrumentell ledelse går det ut på at ansatte tar beslutninger uten å sette sitt eget personlige uttrykk til jobbutførelsen. Det skal være nøytralt, effektivt, forutsigbart og upersonlig. I instrumentell ledelse skal ikke karisma, tradisjon eller andre årsaker være grunnlaget for at man får jobb, men formelle bestemmelser (Irgens, 2013, s. 45). En instrumentell tilnærming til ledelse går ut på at man prøver å nå resultater gjennom sine medarbeidere ved å gjøre rasjonelle valg som medfører minst mulig ressursbruk (Irgens, 2013, s. 47). Overført til klasserommet mener Irgens at med et instrumentelt perspektiv blir læreren sjåføren og elevene blir passasjerer (2013, s. 48). Dette er ikke klasseledelse som man er ute etter i år 2015. Hvis man legger til grunn et instrumentelt perspektiv i klassen kan man få klasseledelse som favoriserer forutsigbarhet, kontroll og av og til dominans (Irgens, 2013, s. 49).

Estetisk ledelse

Se for deg et øvingsrom, samspill-lederen går gjennom oppgaven man har fått utlevert fra læreren sammen med samspillgruppen. Samspill-lederen ser at bassisten sliter med å få til bassmotivet i låten og begynner å flakke med blikket, rødmer. Samspill-lederen velger med en gang på en diskret måte å tilpasse bassmotivet slik at bassisten mestrer det. En situasjon er avverget og de kan fortsette med å gå igjennom oppgaven.

Dette er et eksempel som jeg har komponert for å vise hvordan estetisk ledelse kan fremgå. Estetisk ledelse blir sett på som motperspektivet til det instrumentelle perspektivet skriver Irgens (2013, s. 56). I estetisk ledelse får man en annen dimensjon inn, nemlig det at ledelse er ikke teknikk eller vitenskap men heller kunst. I motsetning til instrumentell ledelse er det medarbeiderne som gjør lederen i stand til å utøve lederskap (Irgens, 2013, s. 56). Å forstå ledelse som en estetisk aktivitet krever et skifte av fokus og metode, fra det instrumentelle til det estetiske, fra teknikk til kunst. Hansen et al., skriver i sin artikkel «aesthetic leadership»: "... *In much the same way that qualitative inquiry gets at the culture of an organization, researchers can use qualitative methods to explore the aesthetics of leadership ...*" (2007, s. 555). Det blir nødvendig med kvalitative studier og observasjon av ledelse som en interaksjonsprosess der mening skapes.

Hvis man prøver å se på klasseledelse som en kunstnerisk ledelse vil det si at lærerens betingelser for utøvelse av ledelse kan bli påvirket i stor grad av elevene der gjensidig påvirkning foregår gjennom følelser og emosjoner. I et kunstnerisk perspektiv kan det skapes et miljø for læring, det forutsetter sensibilitet. Irgens (2013, s. 58) skriver:

... Læreren må tenke relasjonelt og være oppmerksom på den enkelte elev, på klassen som organisasjon og på hva som utspiller seg i her og nå-situasjonen elevene imellom og mellom læreren og elevene. Det fordrer igjen kunnskap om emosjoner og følelser betydning, og det fordrer evne til improvisasjon. Klasseledelse blir kunst, heller enn teknikk og kontroll...

Slike teorier er i en sosialkonstruktivistisk forståelse der vår verden formes og forstås i et samspill mellom de ulike aktørene (Irgens, 2013, s. 58).

I kapittelet «En følelse av berøring – ledelse for læring i et estetisk perspektiv» skrevet av Tone Pernille Østern og Irgens i antologien *Ledelse for læring i mulighetenes skole* (2015) undersøker de ledelse fra et estetisk perspektiv. Her trekker de inn Nancy Adlers perspektiv på at god ledelse er *kunst* (Østern & Irgens, 2015, s. 6). I et slikt perspektiv kan kunst bidra til at man bedre ser realitetene, mulighetene, bidra med nye måter å utvikle kunnskap på og hjelpe ledere i å bringe frem inspirasjon hos ansatte (Østern & Irgens, 2015, s. 6). Østern og Irgens perspektiv på estetisk ledelse innebærer en dreining mot relasjoner og samhandling, mot kontekst og rom, mot sansing og estetikk. Dette betyr ikke at man mister fokuset på strukturelle elementer som regler, planer og formelle hierarkier, men at man heller er i stand til å forstå hvordan aktører, prosesser og strukturer samhandler og gjensidig påvirker hverandre i en lokal kontekst (Østern & Irgens, 2015, s. 7).

Ledere som føler seg tiltrukket av å utøve makt overfor sine medarbeidere kan bli inspirert til å ta i bruk et instrumentelt perspektiv der det kan føre til en legitimering av styring og kontroll gjennom maktutøvelse, det kan videre føre til et forsterket ego hos den som lykkes med en slik lederrolle (Irgens, 2013, s. 60). Samtidig kan motperspektivet være like forlokkende på en leder som er ukomfortabel ved struktur, rutiner og en tydelig lederrolle. Ved å anvende begge perspektivene kan en leder utvikle god ledelse. Det instrumentelle perspektivet kan være til stor hjelp i løpet av treningsprosessen til å bli en bedre leder der man kan tilby verktøy for bevisstgjøring og strukturering. Ved hjelp av et større repertoar av arbeidsmåter og reaksjonsformer kan man være mer forberedt på å sette i gang egnede tiltak i en eventuell situasjon (Irgens, 2013, s. 61). Men det å ha en godt utstyrt «verktøykasse» er imidlertid av liten verdi hvis en ikke er i stand til å observere situasjonen. Derfor er det viktig at man tar med seg motperspektivet for å utøve god ledelse og klasseledelse. I motperspektivet handler det om den sensible forståelsen for hva som skjer her og nå skriver Irgens (2013, s. 60). Når det kommer til klasseledelse er en god lærer den som reagerer på utydelige signaler, antydninger, følelser av ubehag før det bryter ut i støy og passivitet. Dette er en intuitiv egenskap (Irgens, 2013, s. 61). Dermed er en god leder og lærer en som klarer ved hjelp av motperspektivet, som kunstnerisk ledelse, å oppfatte en situasjon forså å løse det ved hjelp av et instrumentelt perspektiv å sette i gang tiltak for å håndtere eventuelle utfordringer. Det er behov for begge deler mener Irgens (2013, s. 61).

Det er viktig at læreren er bevisst på at en ikke blir fanget av et perspektiv som blir presentert som det eneste rette skriver Irgens. Disse perspektivene som er nevnt ovenfor mener Irgens kan supplere hverandre og bidra til en bedre og mer reflektert praksis som klasseromleder (2013, s. 63). Å ha et bevisst forhold til klasseromsledelse der man reflekterer rundt både en instrumentell- og estetisk ledelse kan være med på å hjelpe musikk lærere i hvordan de utvikler sin kompetanse i å lede.

Estetiske prosesser

I samspill og ensembleledelse går studentene gjennom ulike arbeidsoppgaver hvor de blir utfordret både didaktisk og musikalsk gjennom blant annet metodevalg og musikalske løsninger². Gjennom disse prosessene er hensikten at studentene skaper ny innsikt og mening. I en estetisk læringsprosess får studentene muligheten til å kommunisere og dele sine opplevelser og erfaringer med sine medstudenter der de har en åpen tilnærming for hvordan man kan løse en arbeidsoppgave. Studentene utvikler et språk, teknikker og analyseredskaper gjennom en estetisk læringsprosess, noe som kan gjøre deres klasseledelse mer forståelig og forutsigelig både for musikk læreren og målgruppen. På den måten samarbeider både kunsten med det pedagogiske som tilfører en annen måte å tenke på i didaktikken der et estetisk perspektiv er med på å bidra til målgruppens læringsprosess. Gjennom samspill og ensembleledelse kan studentene utvikle kunnskap om hvordan man kan motivere og legge til rette for skapende arbeid i ulike situasjoner.

I estetiske læringsprosesser er det viktig at man i møte med andre åpner opp for spontanitet og kreativitet. Børge Kristoffersen (2013) skriver i Nordisk dramapedagogisk tidsskrift om Jacob Levy Moreno som var opptatt av møtets praksis. I tidsskriftet skriver Kristoffersen at gjennom spontanitet og kreativitet kan man bidra til et skapende klima i gruppe og samfunn (Kristoffersen, 2013, s. 21). Erlend Dehlin skriver at når man er i et samspill med andre må man være åpen for alt, da skal man være i det spontane rommet. Her er det tre viktige egenskaper som er sentrale i det spontane rom, *mot til å leke, evnen til å samarbeide og evnen til å fortelle* (Dehlin, 2006, s. 166). Kreativitet kan man se under estetiske læringsprosesser som er viktig for å kunne undervise i estetiske fag som for eksempel musikk. Kreativitet er drivkraften i

² Se vedlegg nr. 1, studieplan for 2014-2015

estetiske læringsprosesser. Med estetiske læringsprosesser er målet å få innsikt i noe der man kan oppnå å få et nytt perspektiv. Kreativitet har ingen entydig definisjon men kan forklares som en prosess for å skape, produsere eller finne på noe nytt og man kan i hovedsak definere kreativitet i tre forskjellige utgangspunkt. Kreativitet er noe som står sentralt i samspill og ensembleledelse hvor studentene ved hjelp av kreativitet i grupper kan løse utfordringer som de møter i løpet av en arbeidsoppgave. Her er det ingen fasitsvar, det er prosessen som står i fokus. Dette kan hjelpe studentene i å bli mer løsningsorienterte både individuelt og i grupper.

For å definere hva jeg legger i begrepet kreativitet har jeg valgt å bruke definisjonen til Drazin, Glynn og Kazanjian (1999):

Creativity [is] the process of engagement in creative acts, regardless of whether the resultant outcomes are novel, useful or creative (Drazin et al., 1999, s. 287).

I deres definisjon defineres kreativitet som en prosess av engasjementet i en kreativ handling. Her er det prosessen som står i hovedfokus, ikke utfallet av handlingen. Jeg har i min oppgave valgt å ta utgangspunkt i å definere kreativitet ut fra prosessen som både kan foregå individuelt, i grupper og på et organisatorisk nivå. Drazin et al., sin definisjon på kreativitet tillater en undersøkelse av hvordan kreativitet oppstår i store eller små ideer, ideer som går tapt eller de som man velger å beholde. Ideer fra individuelle, fra små grupper til store grupper. En potensiell verdi av et slik prosessorientert syn er at det muliggjør at spørsmål blir stilt rundt de hverdagslige handlingene av kreativitet rundt mange de små pågående handlingene som er med å løse praktiske problemer man står ovenfor. Det prosessorienterte synet ser på hvordan personer bruker kreative handlinger i situasjoner eller hendelse som er komplekse (Drazin et al., 1999, s. 287).

Praksisbegrepet i Musikk lærerutdanningen

Ved bachelorløpet faglærer i musikk på HiNT er praksis integrert i studiet og som er en vesentlig del av utdanningen. Å være i praksis hos ulike yrkesroller er en måte å bidra til å forberede fremtidige musikk læreres yrkesutøving. I faget samspill og ensembleledelse tilbys studentene en *konstruert læringsarena* hvor de får en innføring i yrket som de etterhvert skal ut

i. Dette delkapittelet handler om hvordan studentene i samspill og ensembleledelse kan gjennom en konstruert læringsarena få læringen kontekstualisert. Her kan studentene skape en bro mellom innholdet fra utdanningen og det faglige innholdet i deres yrke som musikk lærer.

I bachelorløpet ved HiNT er faglærer i musikk oppbygd slik at studentene blir undervist i pedagogikk og didaktikk under samme periode som de har faget samspill og ensembleledelse. Det gir de mulighet til å lære om en metode og teori i didaktikkfaget for så å enten bruke den eller tilegne den i sin oppgave i samspill og ensembleledelse. Tidligere i oppgaven nevnte jeg at eksamensordningen i faget samspill og ensembleledelse har avvirket den fiktive eksamensarenaen og blitt plassert i en reell situasjon med utgangspunkt i en grunnskole hvor studentene fra før av har vært praksisstudenter. Å få læringen kontekstualisert er viktig for at studentene skal utvikle seg til å bli musikk lærere der man har erfart en undervisningssituasjon. På samme måte er det mulig å se studentenes arbeidsoppgaver på der de gjennom blant annet gruppearbeid øver på både og være deltaker og samspill-leder. Ved å se på samspill og ensembleledelse som en praksisarena kan studenter ta med seg sine erfaringer og anvende kunnskapen fra faget inn i ulike kontekster som musikk lærere.

Brit Ågot Brøske Danielsen er førstelektor ved Norges Musikkhøgskole og har kompetanseområder innen praksisveiledning, didaktikk for musikkundervisning i grunnskolen og klasseledelse. I denne utvalgte artikkelen tar hun utgangspunkt fra en nokså uvanlig praksisarena; et praksisprosjekt for norske musikk lærerstudenter i en palestinsk flyktningleir i Libanon. Danielsen skriver at en vanlig oppfatning av praksisbegrepet er å se praksis som motsetning til teori hvor praksis anses som noe vi gjør; som handlinger og menneskelig aktivitet. Hvis vi snur på denne oppfatningen kan praksisbegrepet ses på som noe vi tenker eller vet, og knyttes gjerne til teori eller forskning. (Danielsen, 2012, s. 90).

Videre skriver Danielsen at i lærerutdanningen er forholdet mellom teori og praksis et tilbakevendende tema. Praksis er det som foregår i praksisopplæringen mens teori er noe som foregår utdanningsinstitusjonen. Men ifølge Danielsen har man ytterligere en dimensjon i musikk lærerutdanningen når det kommer til dikotomien mellom teori og praksis, og det er at musikk ofte ses som et praktisk fag med fokus på musikkutøving. Denne dimensjonen mener

Danielsen påvirker tenkningen om praksisopplæring skal være rettet mot musikk som et teoretisk undervisningsfag eller et praktisk/kunstnerisk undervisningsfag (Danielsen, 2012, s. 91). Danielsen fortsetter i sin artikkel med å poengtere at lærerutdanning bør gi muligheter til å eksperimentere med aspekter av praksis ut fra et øvingsperspektiv, noe som kan redusere risikoen for å mislykkes og øke studentenes mulighet for oversikt og mestring (Danielsen, 2012, s. 91). Videre må studentene utvikle evne til å rekonstruere sine ulike praksiser slik at de blir anvendelige i ulike kontekster, som en kameleon som tilpasser sin kompetanse i relasjon til konteksten. Danielsen avslutter med en advarsel om å se praksisopplæring utelukkende som øvingssituasjoner som foregår i grupper i en autentisk yrkessituasjon. Det kan innsnevre vår tenkning om praksis og hindre utvikling av betydningsfulle praksisarenaer (Danielsen, 2012, s. 105). Her mener jeg at man kan se på et arbeidskrav i samspill og ensembleledelse, en konstruert læringsarena, som et bidrag til praksisbegrepet i musikk lærerutdanningen. Det er i et arbeidskrav studentene får en innføring i yrket som de etter hvert skal ut i og det er dermed viktig å få læringen kontekstualisert.

I Oxfords ordbok er «*practice*» definert som: “*The active practical aspect as considered in contrast to or as the realization of the theoretical aspect*” (Hentet fra Lampert, 2009, s. 3). Magdalena Lampert er professor ved universitet i Michigan og har forsket på praksis’ betydning i lærerutdanningen. Lampert mener at praksis kan ses på som en prosess hvor man har en ide for så å realisere den.

I Hilde Hiims (2012) artikkel «*relevant, praksisbasert yrkesutdanning*» tar Hiim for seg et omfattende aksjonsforskningsprosjekt i samarbeid mellom høyskoleforskere og yrkesfaglærere ved Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning. Hensikten med dette prosjektet er å møte relevansproblemer i yrkesutdanningen. Selv om det er ment for yrkesutdanning føler jeg at det har en overføringsverdi til hvordan musikk lærerutdanningens strukturering kan forbedres. I artikkelen gir elever uttrykk for en ensidig utdanning i skolen og som gir liten mening. Samtidig har man bedrifter som klager på manglende fagkompetanse hos nye lærlinger. Det er for liten relevans mellom utdanningsinnholdet og det faglige innholdet i de aktuelle yrkene (Hiim, 2012). Derfor er det viktig at en bachelorutdanning som faglærer musikk ved HiNT fokuserer på både det teoretiske og praktiske aspektet ved å være

musikklærer. Vi kan ikke tilegne oss god nok kunnskap ved å bare bruke teori. Teorien må prøves/feiles ut og utvikles i praksis. I tillegg må den diskuteres der man reflekterer over opplevde erfaringer både alene og sammen med andre.

I tidligere forskning skrev Christensen (2014, s. 164) at en imaginær praksis kan føre til at studentene gjør et *instrumentelt mistak*, altså det å sette likhetstegn mellom praktiske ferdigheter og relasjonelle ferdigheter. Christensen mener dermed at profesjonsutdanninger må ha praksis primært ute i yrkesfeltet og ikke imaginære som Danielsen skriver kan være et eksperimenterende aspekt av praksis. På den måten blir studentene god på det dem øver på. Det man ikke øver på, blir man sjelden god på, med mindre man har et ualminnelig talent (Christensen, 2014, s. 165).

Refleksjonsteori

Refleksjon om det enn gjør er et vektlagt fokus i faget samspill og ensembleledelse³. Fra egen erfaring når jeg selv gikk faget samspill og ensembleledelse, hadde vi etter hver oppgave fokus på å diskutere hvordan prosessen hadde vært og hva som kunne ha blitt gjort annerledes. I denne refleksjonsprosessen har studentene både diskusjon med lærerne, medstudenter hvor samspill-lederen skal levere et refleksjonsnotat på ca. en A4 side. Her har man også veiledning fra både medstudenter og lærerne i faget. Dette kan bidra til at studentene får en større forståelse og et bedre utgangspunkt for å lykkes i en videre pedagogisk prosess der de er i stand til å artikulere seg i en profesjonell sammenheng. Refleksjon er noe man gjør bevisst for å skape mening som kan skape ny kunnskap og bevissthet hos studentene.

Donald Schön (1983, 2001) har utviklet begrepet «*reflection-on-action*», som beskriver refleksjonen over en handling man har gjort der man prøver å gi en god verbal beskrivelse av prosessen. Videre skriver Schön (1983, 2001) at refleksjon er en abstrakt prosess som ofte kan være utfordrende å studere. Her prøver man å belyse kunnskapen som er brukt i prosessen, *reflection-on-action*. For å gi et eksempel på *reflection-on-action* kan man se på den måten at jeg studerte forskningsdeltakernes refleksjonsprosess som de hadde fått skriftliggjort i deres

³ Ref: vedlegg nr.1, Emneplaner ved faglærerutdanningen i musikk, HiNT, Levanger

refleksjonsskriv (Schön, 1983, 2001). Et annet begrep Schön har utviklet er reflection-in-action som går ut på at man tenker over det man gjør mens man gjør det. Schön mener at det er et kjennetegn på en profesjonell person at man kan reflektere i handling der man er i stand til å reflektere og sette ny innsikt og ferdighet ut i samspillet. I utøvelsen av lederrollen skriver Schön at ledere reflekterer i handling som hvilken som helst annen profesjonsutøver gjør. Det som gjør lederens refleksjon spesiell er at refleksjonen som blir gjort er knyttet opp mot fenomenene innenfor det organisasjonsmessige (Schön, 2001, s. 206). Schön skriver videre at ledere noen ganger må ta valg som krever beslutninger i pressede situasjoner. Da handler det ikke om å ta i bruk teknikker som er dominerende under instrumentell ledelse, men heller bli styrt av en kunstnerisk intuisjon som kan ses under estetisk ledelse.

Weniger (1953), referert i Turid I. Ertsås og Irgens (2012, s. 204) skriver at i en profesjonell sammenheng er det ikke tilstrekkelig å erkjenne at man som lærer har erfart, eller å vise til at flere har erfart det samme. Lærerne må derfor utfordres til teoretisering og kritisk refleksjon skriver Ertsås og Irgens (2012, s. 204). Det er en forventning om at profesjonelle skal kunne begrunne sin yrkesutøvelse på en kompetent måte, ved hjelp av kunnskap som er generert fra studier relatert til yrket (Ertsås & Irgens, 2012, s. 208). En profesjonell yrkesutøvelse innebærer, ifølge Dale (2001) referert i Ertsås og Irgens (2012, s. 200) en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor den avgrensede konteksten som kompetansen gjelder for, i dette tilfellet læreryrket. For å bli oppfattet som profesjonelle må lærere kunne gjøre sin egen praksis til gjenstand for refleksjon og analyse, og være i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte overfor så vel kolleger som elever, ledelse, foreldre og andre samfunnsinstanser.

Lærere, både i samspill og ensembleledelse og i ulike yrkespraksiser, står ofte overfor et valg av roller og læringsstrategier. I noen yrker er det mest formålstjenlig for læreren å opptre som en modell for studentene, i andre yrker bør læreren legge til rette for at man blir en reflekterende samtalepartner.

I samspill og ensembleledelse er det satt av mye tid til egenøving hvor man er på forskjellige bandrom og øver på oppgaven. Lærerne i faget går ofte på disse bandrommene og kommer med

tilbakemeldinger til alle samspillgruppene. Disse tilbakemeldingene skal være til hjelp for studentene slik at de kan jobbe videre med oppgaven på en mer formålstjenlig måte. Lærerne blir ofte kalt for veiledere i samspill og ensembleledelse der de prøver å hjelpe studentene i å ta reflekterte og velbegrunnede valg.

Knut-Rune Olsen (2013) skriver i «*Veiledning og praksislærerrollen i lærerutdanning – mester eller reflekterende samtalepartner?*» at innenfor pedagogisk veiledning er de to mest kjente modellene *reflekterende veiledning* og *mesterlære*. Olsen forklarer at reflekterende veiledning er en læringsstrategi som åpner for å endre tilvante forestillinger og måter å handle på i pedagogisk sammenheng. Her er praksislæreren og studenten likeverdige i samtalen der formålet er å skape grobunn for profesjonell utvikling og kompetent yrkesutøvelse (Olsen, 2013, s. 29). Praksislæreren blir som en veileder hvor han tar med seg sine egne erfaringer, holdninger og kompetanse inn i prosessen. Studenten eller veisøkeren har i denne prosessen stor grad frihet til å bestemme samtalens innhold og hvilke konklusjoner som skal trekkes (Ibid., s.29). Prosessen følger et bestemt mønster og har en tydelig metodikk.

Mesterlære kan ses på som å være det motsatte av reflekterende veiledning. Denne veiledningsmetoden stammer fra middelalderen hvor lærlingen og mesteren inngikk en avtale for opplæring. Lærlingen måtte forplikte seg til å gå i lære over flere år før han kunne bli tatt opp i lauset som svenn skriver Kaare Skagen (2004, s. 118). Mesterlære som veiledningsmetode med en tydelig læringsteoretisk forankring er derimot relativ ny skriver Olsen. I motsetning til reflekterende veiledning bygger ikke mesterlære på en forutsigbar og tydelig metodikk (Olsen, 2013, s. 33). Her er forholdet i motsetning til reflekterende veiledning asymmetrisk hvor veilederen er dominerende og som har ansvar for å bedømme om lærlingens arbeid svarer til gitte kvalitetskriterier. Mesterlære og reflekterende veiledning er dermed helt ulike når det kommer til forholdet mellom formell vurdering og veiledning (Olsen, 2013, s. 33).

Det diskuteres blant teoretikere om hva slags veiledningsmetode som er best å bruke. Forkjempere for mesterlære som f.eks. Skagen mener at reflekterende veiledning innebærer at man sier fra seg muligheten til å gi klare råd og føringer for samtalens faglige innhold og retning. Gunnar Handal og Per Lauvås (2014), som på sin side er forkjempere for reflekterende

veiledning, mener at veiledning er ikke om man som veileder skal gi råd eller ikke, men heller *når* det er hensiktsmessig å komme med råd og hvordan man gjør det. Handal og Lauvås skriver at reflekterende veiledning skal fungere som hjelp til refleksjon gjennom at veilederen bidrar til den perspektivering som kan få opplevde erfaringer til å bli omdannet til ny læring (Handal & Lauvås, 2014, s. 134).

I faget samspill og ensembleledelse er det ikke bare lærerne som skal gi tilbakemeldinger og veiledning. Her har medstudentene et ansvar for å komme med konstruktive tilbakemeldinger som kan hjelpe samspillgruppens prosess fram til et ferdig produkt, det kalles for *gjensidig studentveiledning*. Ved en slik tilnærming til veiledning stilles det spørsmål om studenter kan gi god nok veiledning som kan bidra med å hjelpe utviklingen for sine medstudenter. Et annet aspekt er at studenter har nokså tynt teoretisk og faglig grunnlag for å veilede hverandre. I tillegg er det mulig at studenter ikke tør å gi sine medstudenter veiledning med et kritisk blikk.

Camilla Wiig og Line Wittek har skrevet et kapittel i antologien pedagogisk veiledning av Lars Gunnar Lingås og Olsen (2013): «*Det beste var at ingen hadde rett – om gjensidig studentveiledning som redskap i lærerutdanningen*». Wiig og Wittek tar utgangspunkt fra et undervisningsopplegg som var et større prosjekt gjort ved lærerutdanningen på Høgskolen i Vestfold, 2011. Prosjektet var knyttet til temaet vurdering for læring der de hadde refleksjonslogger, refleksjonsdel fra en mappeoppgave og refleksjonsnotat fra muntlig eksamen som empirisk material. I dette kapitlet skriver de at gjensidig studentveiledning kan brukes som et pedagogisk redskap fordi profesjonell læring og utvikling oppstår mellom mennesker (Wiig & Wittek, 2013, s. 98).

I Wiig og Witteks funn av det empiriske materialet så de i studentenes refleksjoner at studentene følte det var en utfordring i det å veilede sine medstudenter. Det å veilede både muntlig og skriftlig krever gode fagkunnskaper om det å veilede og om det faglige innholdet de skal veilede i. Her behøver man kjennskap til de kulturelle redskapene som tilhører profesjonen som veileder (Wiig & Wittek, 2013, s. 107). En annen ting Wiig og Wittek fant i studentenes refleksjoner var hvordan tilbakemeldingene fra medstudentene var. Noen studenter skrev at de følte noen av tilbakemeldingene fra sine medstudenter var overflatiske eller unyttige. Ved dette prosjektet

var en av årsakene at studentene hadde blitt så gode venner at de ikke ønsket å kritisere arbeidet til sine medstudenter. Allikevel følte studentene at prosessen med gjensidig studentveiledning var lærerikt (Wiig & Wittek, 2013, s. 109). Når man som student har samspill og ensembleledelse og skal ta de didaktiske verktøyene i bruk kan det være utfordrende å gjennomføre disse verktøyene pga. studentenes relasjoner. Det er derfor viktig at man skaper et godt miljø hvor man har tillit til hverandre der man kan si det en mener. Slik kan man lære å gi konstruktiv kritikk og ikke minst lære seg å få konstruktiv kritikk. Uten et sterkt tillitsforhold vil utbytte av gjensidig studentveiledning bli minimalt.

Gjensidig studentveiledning kan hjelpe studentene i å dele forståelse og koordinere handlingene, samtidig deltar studentene i transformasjonsprosess der de i fellesskap forhandler om ny viten og nye forståelsesrammer knyttet til deres fremtidige profesjon ute i yrkeslivet (Wiig & Wittek, 2013, s. 110). En viktig del av studentenes utvikling mot deres profesjon er å skape mening i de redskapene som står sentralt i deres fagfelt. Wiig og Wittek argumenterer for at gjensidig studentveiledning er et pedagogisk redskap som setter en rekke medierende midler i spill på bestemte måter som de mener er en veiledningsform med et unikt potensial for å få teori og metode relevant og gi det mening (Wiig & Wittek, 2013, s. 116).

Jeg har gjennom det teoretiske omrisset skrevet om kunnskapsbegrepet fra et kunnskapsfilosofisk perspektiv og fra et profesjonsperspektiv. Dernest har jeg tatt for meg de ulike teoretiske områdene relasjonskompetanse, klasseromsledelse, estetiske prosesser, praksisbegrepet i musikkklærerutdanningen, refleksjonsteori og veiledning. Overgripende for disse begrepene er kunnskapsbidrag, i problemstillingen, og da kunnskapsbidrag fra et praktisk musikkfag som samspill og ensembleledelse. Det har vært nødvendig i denne oppgaven å tangere disse ulike feltene for å kunne gi en bakgrunn for å drøfte det forskningsdeltakerne løfter frem. Disse perspektivene danner dermed det teoretiske bakteppe for mine diskusjoner som vil foregå i kapittel 4, *analyse og drøfting*.

3 Metode

Min forforståelse er at faget samspill og ensembleledelse realiseres som en undervisningspraksis som tilbyr å undersøke metoder og egne erfaringer for å bli en bedre leder og dermed bedre lærer. Å vektlegge lærerrollen som en leder kan være av interesse pga. lærerens sammensatte og mangfoldige oppgaver i det didaktiske møtet. Samspill og ensembleledelse kan ses på som et laboratorium hvor faget blir en utprøvningsfase for studentene som skal ut i arbeidslivet. Samtidig har jeg møtt ferdigutdannede studenter fra tidligere kull ved bachelorforløpet som ikke har blitt musikk lærere, men som har fått jobb innenfor andre yrkesfelt som for eksempel innenfor organisasjon og lignende. På grunn av faget, uansett om det er i skole eller organisasjon, så vil de ferdigutdannede musikk lærerne være i stand til å bruke en relasjonskompetanse som de har trent opp i løpet av faget hvor de har lært seg å danne relasjoner med sin målgruppe. I samspill og ensembleledelse reflekterer de over opplevde situasjoner i en fiktiv praksissituasjon. Her står relasjonsbygging, ledelse og refleksjon i fokus i løpet av fagets toårige løp. I punkt 1.3, samspill og ensembleledelses historie ved HiNT, undersøkte jeg historien til faget hvor jeg så gjennom emneplanene fra når faget startet frem til dags dato (fra 2007 til 2015). Denne undersøkelsen danner en bakgrunn for mine diskusjoner og er en del av mitt forskningsdesign.

3.1 Kvalitativ undersøkelse

Min oppgave bygger på en kvalitativ undersøkelse. Kjennetegnene ved kvalitativ metode er at man ønsker å gå i dybden, og vektlegger betydning i motsetning til kvantitativ metode som har hovedfokus på utbredelse og antall skriver Tove Thagaard (2002, s. 16). I tillegg gir kvalitativ metode tekstlige beskrivelser, som f.eks. utskrift fra et intervju (Ringdal, 2007, s. 22). Jeg valgte å bruke kvalitativ tilnærming fordi jeg ønsket å gå i dybden av faget samspill og ensembleledelse og hvordan forskningsdeltakerne opparbeidet seg en lederkompetanse i samspill med andre. I følge Thagaard (2002, s. 11) prøver en kvalitativ undersøkelse å beskrive, gå i dybden og vektlegge betydningen som blir undersøkt. Å bruke redskaper som forståelse og tolkning har vært viktig for meg fordi jeg har vært ute etter forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser rundt faget. Jeg har valgt å formidle funnene i undersøkelsen gjennom en argumentativ tekst, som er vanlig i kvalitative undersøkelser.

3.2 Sosialkonstruktivisme

I min oppgave har jeg valgt å orientere meg mot en sosialkonstruktivistisk grunntanke. Sosialkonstruktivisme er en fellesbetegnelse for flere nyere teorier som handler om kultur og samfunn. Måten vi mennesker forstår og kategoriserer i hverdagen er ikke en refleksjon av verden der ute men heller et produkt av historisk og kulturelt spesifikke oppfattelser av verden. I et sosialkonstruktivistisk syn er det de sosiale fenomenene i verden som er sosialt konstruert. Noen kritikere av sosialkonstruktivismen mener at sosialkonstruktivisme er ubrukelig innenfor det vitenskapelige fordi den kan ikke avgjøre om hva som er riktig skriver Marianne W. Jørgensen og Louise Phillips (1999, s. 162). Hvis den sosiale virkeligheten er konstruert, finnes det da noe som er endelig sant eller galt? Torsten Thurén bruker uttrykket «*Det finnes like mange sannheter som det finnes mennesker*». Virkeligheten er så kompleks at det er vanskelig å få grep om den, og derfor tolker vi mennesker den ulikt (Thurén, 2009, s. 191). Menneskers viten og våre verdensbilder konstrueres i et dialektisk forhold til sosiale prosesser som gir mening. Det blir derfor formålstjenlig å stille seg spørsmålet hva som er meningsfylt istedenfor om det sant eller galt. Når man spør om hva som er meningsfylt kommer et annet interessant spørsmål: hvorfor blir det meningsfylt? Det å utvikle kunnskap sosialkonstruktivistisk kan oppfattes som kontekstbundet. Overført til min oppgave vil det da si at kunnskapen om betydningen av et fag for ferdigutdannede musikk lærere ikke trenger å være overførbart til andre fagfelt. Men selv om det er slikt at denne kunnskapen blir generert i samspill og ensembleledelses kontekst, har denne oppgaven interessante funn som jeg mener kan ha verdi for andre fag og institusjoner. Det betyr at jeg som forsker leser de tre forskningsdeltakernes refleksjoner som tre ulike virkelighetsoppfatninger av hvordan samspill og ensembleledelse har utviklet deres ledelseskompetanse til å lede musikkundervisning.

3.3 En abduktiv tilnærming

I min oppgave har jeg valgt å ha en abduktiv tilnærming som er en mellomposisjon mellom induksjon og deduksjon. Jeg vil kort beskrive hva som menes med disse begrepene. I kvalitativ forskning er det vanlig å bruke *induksjon* der teorien utvikles fra empiri, i kvantitative metoder er de vanligvis *deduktive* som er det motsatte, altså hvor teorien testes i forhold til det empiriske materialet (Thagaard, 2002, s. 173). Ved bruk av en *abduktiv* tilnærming kan man som forsker ved hjelp av deduktiv tilnærming generere et analytisk rammeverk på bakgrunn av etablert teori. Da vil man ved hjelp av en induktiv tilnærming bygge bilder av empiriens meningsinnhold inne

i rammeverket, som kan gi grunnlag for å sammenfatte mønstre i empirien. Induktiv er det empiriske materialet, deduktiv er teorien.

Denne masteroppgaven preges både av induktive og deduktive der den har sin teoretiske forankring mellom empiri og teori (Thagaard, 2002, s. 174-175). Jeg har valgt en abduktiv tilnærming fordi verken en rendyrket induktiv eller deduktiv tilnærming ville ha vært dekkende for oppgavens problemstilling. Ved bruk av abduktiv tilnærming utelukkes ikke anvendelsen av teori hvis man avdekker funn som teorien ikke dekker.

3.4 Utvalg og innsamling av empirisk material

For å finne svar på min «*Hvilke kunnskapsbidrag beskriver nyutdannede musikk lærere som særlig betydningsfulle fra faget samspill og ensembleledelse?*», var det nødvendig for meg å innhente informasjon om dette fra personer som hadde gått faget ved HiNT og som hadde erfaringer og tanker rundt faget. I tillegg var et annet kriterium for mitt utvalg forskningsdeltakernes jobbstatus, at de hadde vært ute i yrkeslivet etter endt bachelorløp. Jeg måtte finne forskningsdeltakere som hadde egenskapene og/eller kvalifikasjonene som var strategiske i forhold til problemstillingen. En slik utvelgelse kalles for strategisk utvelgelse (Thagaard, 2002, s. 53).

Ut fra mine utvelgingskriterier fant jeg tre forskningsdeltakere som kunne gi meg mye nyttig forskningsmateriale, der alle tre hadde erfaring med faget samspill og ensembleledelse. Disse tre personene som deltok i min oppgave var tilgjengelige for meg som forsker og de hadde egenskaper og erfaringer som var relevante for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. I en kvalitativ undersøkelse kan antall forskningsdeltakere variere fra ganske få forskningsdeltakere til ganske mange. I min oppgave ønsket jeg et lite antall som jeg gjennom mitt utvalg kunne nærmest forsikre meg om var gode, enn et stort antall der jeg kunne risikere at noen var mindre gode. Disse tre forskningsdeltakerne er anerkjente fagfolk som skriver godt og reflektert i slike sammenhenger. På den måten ble det empiriske materialet nokså mye men ikke overveldende, samtidig som at refleksjonsskrivene var reflekterte og holdt høy klasse.

Forskningsdeltakerne er tidligere bachelorstudenter ved HiNT og har gått faget samspill og ensembleledelse i faglærer musikk. Alle tre forskningsdeltakerne oppfyller dermed både kriteriet om at de har gått faget og at de per dags dato jobber. Etter å ha fullført bachelorgraden ved HiNT har disse tre forskningsdeltakerne vært ute i arbeid, og er fremdeles i arbeid, der de er i samspill med både kolleger og elever. Jeg endte opp med tre forskningsdeltakere i alderen 25 til 32 år. I min masteroppgave har jeg valgt å bruke fiktive navn slik at de ikke vil bli gjenkjent. I min masteroppgave har de blitt tildelt navnene Marit, Irene og Vidar. Jeg vil nå presentere kort hvem mine tre forskningsdeltakere er. Presentasjonen er informasjon som de selv har kommet med til forskningsprosjektet der de forteller om hva de arbeider med og hvordan de ser på seg selv som leder.

3.4.1 Forskningsdeltakerne

Marit

Marit jobber som gitarlærer på kulturskole der hun har gitar- og bassundervisning, samt at hun jobber som kordirigent for to kor, ett blandakor og ett damekor. I tillegg har Marit tidligere vært rektor ved en kulturskole. Marits hovedoppgaver i hennes nåværende jobb er å undervise i gitar og bass der hun av og til har ansvar for konserter og utflukter kulturskolen har. I dirigentjobbene har hun stort sett ansvar for de musikalske valgene, men også hvilke konserter de to forskjellige korene skal delta på og ansvar for de ulike sosiale utfordringer i korene. Når det kommer til hva som kjennetegner Marit som leder mener hun selv at hun er for lite tydelig hvor hun liker å ta valgene sammen med andre. Hun er tålmodig og pedagogisk. Marit prøver alltid sitt beste for å gjøre folk trygge og bruker god tid på å bli kjent med folkene hun er med. Hun forklarer videre at hun blir tydeligere etter hvert når hun har blitt kjent med jobben, arbeidsoppgavene og menneskene hun skal jobbe med.

Irene

Irene jobber som timelærer ved en høgskole. Der underviser hun i bachelorløpet faglærer i musikk og i et årsstudium i musikk. Hun er også dirigent for et mannskor. I tillegg turnerer Irene også med en forestilling for rikskonsertene, som er et musikalsk eventyr i barnehagen. I

Irenes yrke er hovedoppgavene hennes å undervise i trommer hovedinstrument, piano akkompagnementsinstrument, hørelære og arrangering og komponering. Irene beskriver seg selv som en relativt demokratisk leder hvor hun er opptatt av et positivt og inkluderende fellesskap.

Vidar

Vidar jobber 100 % som lærer ved en barne- og ungdomsskole med til sammen 190 elever. I løpet av en uke underviser han i fagene musikk, engelsk og matematikk. Det er en sammensatt hverdag der han møter på mange ulike situasjoner og utfordringer. Klassene Vidar underviser i har alt fra 10-25 elever. Vidar er som de andre to også utdannet faglærer i musikk, som vil si at han ikke har kontaktlæreropp-gaver eller direkte oppfølging med heimen. Vidars arbeidsoppgaver består hovedsakelig av undervisning. I løpet av en arbeidsuke er det også samarbeidstid med andre lærere og kolleger, gjennom samarbeidsmøter innad i klasser/team eller personalmøter. Vidar skriver at han anser seg selv som en leder som ønsker å opprettholde en god og konstruktiv arbeidsdialog. Han ønsker at så mange som mulig skal få sin stemme hørt og få føle at de er med og bidrar i et klasserom. Han anser seg selv som veileder, der elevene i større grad gjennom en prosess kan få prøve og feile der prosessen står i hovedfokus.

Ved første blick virker forskningsdeltakerne til å være ganske like med tanke på at alle tre jobber musikkfaglig og har samme bachelorgrad. I noen undersøkelser er det mest formålstjenlig å ha et utvalgspri-sipp der deltakerne bør være mest mulig ulike for på den måten å få et bredt inntrykk. Når forskningsdeltakerne er ulike, øker sjansene for å finne ny relevant empiri skriver Pål Repstad (2009, s. 58). I min masteroppgave er jeg derimot ikke ute etter å ha et utvalg hvor forskningsdeltakerne er mest mulig ulik, jeg undersøker et fag og trenger deltakere som har gått faget, de har mest sannsynlig fått jobb innenfor et musikkrelatert yrke. Samtidig var det interessant å se på hvordan de tre forskningsdeltakerne med samme bakgrunn, men ulik jobb, benyttet seg av kompetansen fra samspill og ensembleledelse i sin kontekst. Forskningsdeltakerne er ulike med hensyn til alder, jobb og bosted. Den yngste forskningsdeltakeren er tjuefem år gammel mens den eldste er trettito år. En av forskningsdeltakerne jobber med barn og unge mens den andre jobber med studenter og voksne

mennesker. Den siste forskningsdeltakeren jobber både med barn og unge samt voksne mennesker. Alle tre bor i Nord-Trøndelag men er bosatt i forskjellige kommuner. På den måten mener jeg de tre forskningsdeltakerne utfyller hverandre og passer godt sammen for min masteroppgave.

3.4.2 Førstekontakt via FACEBOOK

I starten av dette prosjektet hadde jeg sett meg ut tre forskningsdeltakere som kunne være med på prosjektet. Forskningsdeltakerne ble forespurt om deltakelse først via nettstedet Facebook. Det gjorde jeg fordi jeg kjente de fra før av og er venner med to av de tre på Facebook. Der spurte jeg de om de hadde tid til å være med på undersøkelsen og om det var av interesse. Jeg fikk svar fra to personer som var interesserte i å være med, den siste personen fikk jeg ikke noen svar fra. Om den personen ikke var interessert eller hadde tid til det er uvisst så jeg bestemte meg ganske fort for å se etter en annen person som kunne være med som forskningsdeltaker. Denne personen ble også kontaktet via Facebook der jeg fort fikk svar om at personen ville bli med på prosjektet. Det finnes både fordeler og ulemper ved å bruke tidligere klassekamerater og venner som forskningsdeltakere.

Siden jeg kjenner miljøet ved HiNT fra før av, mener jeg at jeg har et godt utgangspunkt. Fra tidligere undervisning sammen med forskningsdeltakerne har jeg opparbeidet meg en forståelse for hva jeg tror de mener er aktuelle og sentrale temaer rundt faget samspill og ensembleledelse, der vi til tider også besitter noe av det samme fagspråket. En fordel ved å kunne benytte seg av tidligere klassekamerater og venner som forskningsdeltakere er at man kan forutse i en større grad om deltakerne fyller utvelgingskriteriene som jeg har satt meg. I tillegg kan det være lettere å spørre de om å delta på prosjektet, men dette kan også være en ulempe ved å bruke de som forskningsdeltakere. Ved å bruke egne venner som forskningsdeltakere kan de som blir forespurt føle seg forpliktet til å svare ja, derfor presiserte jeg når jeg tok kontakt via Facebook at det var lov å si nei og at de hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Et annet aspekt ved å bruke egne venner jeg tenkte på var om min relasjon til forskningsdeltakerne, om den relasjonen ville endre seg ved at de ble på mitt forskningsprosjekt. Om de ville føle seg mindreverdig ved at de ikke har samme nivå på sin egen utdanning eller om de ville føle seg beæret over å få bli med på prosjektet, to ytterpunkter. Disse ytterpunktene kan sette ut en

retning for hvordan forskningsdeltakerne svarer på spørsmålene. Det var det viktig at jeg reflekterte rundt disse utfordringene før jeg tok kontakt slik at det ga meg et godt utgangspunkt for å ikke endre relasjonen jeg hadde med de. Her er et lite utsnitt fra en av de tre Facebook-samtalene jeg hadde med forskningsdeltakerne. I dette utsnittet har jeg fjernet Marits ordentlige navn og hennes bilde fra chatten slik at hun beholder sin anonymitet i denne oppgaven.



Vegar Husby Fiskum

Hei,
Håper alt står bra til på nyåret.

Grunnen til at jeg tar kontakt med deg er fordi at jeg holder på med en master i fag- og yrkesdidaktikk, estetiske fag på program for lærerutdanning ved NTNU.

Min oppgave heter «samspill og ensembleledelse: betydningen av faget for ferdigutdannede musikk lærere».

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hva slags betydning faget samspill og ensembleledelse har hatt hos ferdigutdannede studenters arbeid som musikk lærere i forhold til ledelse og deres personlige trygghet.

Planen er å sende ut et refleksjonsskriv som er inndelt i fire deler der det er forskjellige spørsmål som jeg ønsker at tidligere studenter skal svare på, gjerne med historier. Jeg har valgt å bruke en narrativ tilnærming som handler om å fortolke fortellinger. Dette er meningsøkende arbeid som jeg velger å gjennomføre i dialog med relevant teori.

Siden du har gått faget og er nå ute i arbeidslivet, lurer jeg derfor på om du kunne tenke deg å være med på dette?



Vegar Husby Fiskum

Prosjektet settes bare i gang etter ditt informerte og frie samtykke. Du har til enhver tid rett til å avbryte din deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser og uten å måtte oppgi noen grunn.

Hvis dette er av interesse kommer jeg til å sende en e-post til deg der du vil få tilsendt en «offisiell» henvendelse til dette prosjektet. Tidsaspektet er enda ikke bestemt. Når jeg har fått alle tre forskningsdeltakerne med så sender jeg det umiddelbart ut til dere. Jeg har tenkt at dere vil få to uker på dere til å gjøre det ferdig (kan sende refleksjonsskrivet tilbake før fristen).

Si ifra hvis det er noe som fremdeles er uklart.

Forskningsdeltaker Marit

Hei Vegar. Spennende og interessant oppgave. Jeg har lyst til å bidra. Det eneste jeg lurer på er hvor mye tid det tar, da det er litt travle tider. Og du beregner et par uker fra jeg får det utsendt til du vil ha det tilbake, stemmer det?

Skriv et svar ...

Legg til filer Legg til bilder Trykk på Enter for å sende ✓

Figur 1 Utsnitt fra førstekontakt via Facebook med forskningsdeltaker Marit.

I figur 1 kan man se at jeg fortalte forskningsdeltaker Marit om prosjektet og om at jeg hadde en narrativ tilnærming hvor jeg var ute etter å fortolke deres fortellinger. Den narrative tilnærmingen gikk jeg bort fra etter at jeg fikk tilbake refleksjonsskrivene. Jeg så at forskningsdeltakerne hadde skrevet få historier fra deres tid i praksis og utdanningen og det ble dermed vanskelig å utføre en narrativ tilnærming.

En grunn til at jeg valgte å kontakte forskningsdeltakerne via Facebook først var fordi at det tyder på at mange i år 2015 sjekker Facebook oftere enn e-posten sin. Via Facebook kunne jeg «lodde stemningen» for så å sende de et informasjonsskriv via e-post slik at forskningsdeltakerne fikk en offisiell forespørsel om deltakelse i mitt forskningsprosjekt. Å ta i bruk nye former for elektronisk kommunikasjon som for eksempel kontakt via Facebook kan ses på som en ny tilnæringsmåte for å rekruttere forskningsdeltakere innen forskning. Dermed ble mer utdypende informasjon om prosjektet sendt via e-post til forskningsdeltakerne som hadde takket ja. Det ble den formelle kontakten med de tre forskningsdeltakerne. En Facebook-henvendelse er ikke et institusjonsstempel noe som kan være en utfordring i en slik forskningsprosess. Allikevel valgte jeg å ta kontakt via Facebook først fordi jeg ville minimere antall mailkorrespondanse og få raskt svar fra forskningsdeltakerne, noe jeg oppnådde. Etter å ha kontaktet de via Facebook gikk veien videre til å sende de et informasjonsskriv.

3.4.3 Informasjonsskriv ⁴

I løpet av prosessen før informasjonsskrivet ble sendt ut til forskningsdeltakerne var jeg i dialog med norsk samfunnsvitenskapelig datatjenste (NSD). Det ble fylt ut et meldeskjema før jeg tok kontakt med forskningsdeltakerne der jeg beskrev formålet med prosjektet, prosjektomfanget, utvalgsbeskrivelse, metode for innsamling av personopplysninger, datamaterialets innhold og lignende. Etter å ha utformet meldeskjemaet, informasjonsskriv og fått tilbakemelding fra NSD ble både informasjonsskriv og metode for datainnsamling godkjent. Dermed kunne jeg sende det ut til forskningsdeltakerne.

⁴ Se vedlegg: *Informasjonsskriv*

Jeg sendte informasjonsskrivet til forskningsdeltakerne som takket ja til deltakelse via e-post der jeg forklarte oppgavens bakgrunn og formål, forskningsdeltakernes involvering i prosjektet, når prosjektet skulle avsluttes og hva som skulle skje med informasjonen etter endt prosjekt. I informasjonsskrivet ble det forklart at det var frivillig å delta og at man kunne trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom man ville trekke seg, ville alle opplysninger bli slettet umiddelbart. Det ble også presisert at man kunne sende refleksjonsskrivet tilbake via e-post og per post, hvis det var noen spørsmål til prosjektet var det å kontakte meg via telefon eller e-post. Veileders kontaktinformasjon sto også i informasjonsskrivet. Informasjonsskrivet avsluttet med at forskningsdeltakerne hadde mottatt skrivet og var villige til å delta med underskrift. Det ble så sendt tilbake til meg og arkivert. Veien videre gikk i å finne ut hvordan jeg skulle få forskningsdeltakernes erfaringer og refleksjoner. Valget falt på å lage et refleksjonsskriv inndelt i fire deler som ble sendt til de via e-post. De fire delene omhandler forskningsdeltakernes bakgrunn, deres forståelse av faget samspill og ensembleledelse, erfaringer de gjorde seg når de hadde faget og fagets betydning etter endt bachelorgrad. De fire delene valgte jeg å kalle for *kontekst, utdanning, fagets betydning* og *tilbakeblikk*.

3.4.4 Refleksjonsskriv

Jeg valgte refleksjonsskriv via e-post både pga. tidsaspektet og hvor forskningsdeltakerne bodde i Norge, samtidig som at refleksjonsskrivet kunne gi forskningsdeltakerne muligheten til å tydeliggjøre deres budskap angående faget samspill og ensembleledelse. Jeg ønsket deres beskrivelser der de kunne fortelle meg hvordan de opplevde og erfarte faget. Ved å sende de et refleksjonsskriv via e-post fikk de muligheten til å gjøre det når det passet dem best, før de måtte levere det tilbake til meg. Jeg valgte refleksjonsskriv fordi forskningsdeltakere har opplevd faget og har erfaringer fra faget som kan være vanskelig å svare på ved rangering av tall som for eksempel et spørreskjema. Et refleksjonsskriv ga forskningsdeltakerne muligheten til å få jobbet grundig med skrivet, ga de muligheten til å legge skrivet bort, hvor de kunne diskutere temaet med kolleger for så å komme tilbake til det med opplagte øyne. Det mener jeg ga gode, velbegrunnede tanker og refleksjoner rundt temaet samspill og ensembleledelse. En annen faktor for hvorfor jeg valgte refleksjonsskriv er at forskningsdeltakerne fra før av er godt kjent med bruk av refleksjonsskriv, blant annet fra faget samspill og ensembleledelse.

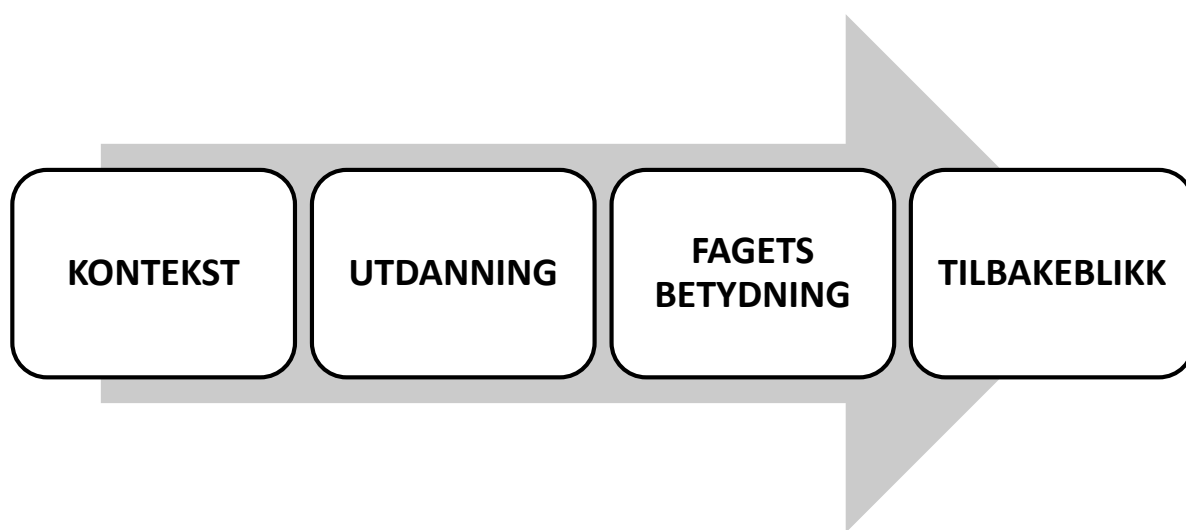
Forskningsdeltakerne er fra før av kjent med å bruke refleksjonsskriv, fra blant annet faget samspill og ensembleledelse hvor refleksjonsskriv var et av flere krav i studiet. Etter hver oppgave hvor studenten har vært samspill-leder skal man skrive et refleksjonsskriv. Her ligger fokuset på studentens erfaringer i en læringsprosess og man skriver dette skrivet som et hjelpemiddel for seg selv. Studenten skal reflektere over egen innsats som leder i valg og erfaringer som ble gjort i løpet av prosessen, beskrive sine tanker, reaksjoner og følelser underveis i prosessen, hva man kunne ha gjort annerledes og hva man kan gjøre i et eventuelt etterarbeid.

I min oppgave valgte jeg å la forskningsdeltakerne få muligheten til å være med på member checking hvor de kunne få se på mine tolkninger av deres refleksjonsskriv og komme med eventuelle tilbakemeldinger. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan refleksjonsskrivet ses på som et møte mellom to kulturer, der de ulike partene stiller med noe ulik forforståelse av fenomenet som diskuteres. Her har både jeg og forskningsdeltakerne innflytelse på prosessen og kunnskapsbytte noe som legger føringer for hvordan det empiriske materialet kan forstås. Det betyr at refleksjonsskrivet ikke kan ses som en objektiv beskrivelse av faget samspill og ensembleledelse, men heller som et uttrykk for forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer av faget.

Det er ofte satt tidsfrister i forskningsprosjekter for når man ønsker å få tilbake en undersøkelse som skal bli gjort av forskningsdeltakere, vanligvis er frist for retur av spørreskjema rundt to til tre uker skriver Asbjørn Johannessen, Per-Arne Tufte og Line Christoffersen (2010, s. 275). I mitt tilfelle valgte jeg å ikke gi en bestemt innleveringsfrist men heller å sette en dato som utgangspunkt for når de kunne bli ferdige, som var tre uker etter at jeg hadde sendt det til dem. Når datoen for innlevering kom gikk jeg igjennom e-posten og fant ut at ingen hadde levert. Da valgte jeg å sende en e-post til forskningsdeltakerne for å spørre om hvordan det gikk med dem og hvor langt i prosessen de hadde kommet, som en slags purring. Johannessen et al., (2010, s. 276) skriver at det er sjelden at alle respondentene returnerer spørreskjemaet innen tidsfristen. Når det har gått tre til fire uker, er det vanlig å sende en purring til respondentene som ikke har svart. To av de tre forskningsdeltakerne svarte at de hadde startet på med refleksjonsskrivet

men hadde glemt det og var ikke ferdig med skrivet. Den siste forskningsdeltakeren begynte å bli ferdig når jeg tok kontakt. Med forståelse for deres travle hverdag med både jobb og andre aktiviteter på fritiden avtalte jeg sammen med forskningsdeltakerne at de kunne få en uke til. På den måten kunne de få jobbe godt med refleksjonsskrivet og levere noe som de hadde fått jobbet godt med.

Refleksjonsskrivets utarbeidelse og oppbygning ⁵



Figur 2 Refleksjonsskrivets oppbygning med de fire delene

Dette er refleksjonsskrivets oppbygning som inneholder *fire deler*. Det starter med kontekst, går videre til utdanning for så å gå til fagets betydning til det avsluttes med tilbakeblikk. Derfor har jeg valgt å lage en figur med en pil som viser retningen for å tydeliggjøre progresjonen i refleksjonsskrivet.

I utarbeidelsen av refleksjonsskrivet var det flere faser før jeg hadde utviklet et ferdig produkt. Jeg hadde mange tanker og jeg prøvde å la min egen kreativitet hjelpe meg i å utforme ulike

⁵ Se vedlegg: *Refleksjonsskriv*

ideer, tema og spørsmål. Her var ingen ideer dårlige og de ble skrevet ned i en notatbok. Etter hvert ble det viktig for meg å strukturere min kreative utfoldelse. Jeg bestemte meg for å dele refleksjonsskrivet inn i forskjellige temaer som omhandlet både forskningsdeltakerne og faget samspill og ensembleledelse. Spørsmålene som jeg hadde produsert i den kreative fasen ble da gruppert tematisk inn i fire deler. De fire delene tok for seg bakgrunnsspørsmål, forskningsdeltakernes meninger, erfaringer og refleksjoner om faget samspill og ensembleledelse og hvilken betydning faget har hatt for de etter at de hadde gått ut i yrkeslivet. Førsteutkastet til refleksjonsskrivet inneholdt over ti spørsmål der man både skulle skrive nøkkelord som beskrev faget samspill og ensembleledelse samt utdype med historier og erfaringer fra faget m.m. Etter å ha prøvd refleksjonsskrivet på meg selv, innså jeg at det måtte fjernes noen spørsmål og noen spørsmål måtte bli forandret. Når jeg selv prøvde å svare på spørsmålene følte jeg at det var vanskelig å gi gode nok svar, og skjønnte at det kunne bli enda vanskeligere for forskningsdeltakerne å svare på spørsmålene.

Enklere og mer presis ordlegging av spørsmålene ble gjort slik at sjansene for at forskningsdeltakerne skulle forstå spørsmålene rett og besvare mest mulig presist, spørsmålene ble også mer tilpasset forskningsdeltakernes bakgrunn. Spørsmål som inneholdt flere svar ble fjernet eller delt opp i flere spørsmål slik at det ikke ble komplekst. I tillegg ble ledende spørsmål og ja/nei spørsmål endret til en mer objektiv spørsmålsformulering. På den måten kunne jeg da få mer utdypende svar.

Etter å ha brukt tid på å finpusse spørsmålene, fjernet noen av spørsmålene og byttet rekkefølgen på noen av spørsmålene var utseende, eller layouten, til refleksjonsskrivet oversiktlig. Jeg vil nå ta for meg refleksjonsskrivets ulike temaer som inneholder fire deler. Refleksjonsskrivet er delt inn i fire deler som forskningsdeltakerne ble tilsendt via e-post. De fire delene omhandler forskningsdeltakernes bakgrunn, deres forståelse av faget samspill og ensembleledelse, erfaringer de gjorde seg når de hadde faget og fagets betydning etter endt bachelorgrad.

Den første delen og temaet, valgte jeg å kalle for **kontekst**. Her ønsket jeg at de skulle fortelle om sin egen bakgrunn der jeg fikk et innblikk i deres jobbsituasjon per dags dato hva deres hovedoppgave i dere jobb var og hvordan de selv mente de var som leder.

Andre del heter **utdanning**. Her fikk forskningsdeltakerne i oppgave å finne noen nøkkelord som de mente beskrev faget samspill og ensembleledelse. I stedet for å bestemme hvor mange nøkkelord de skulle skrive valgte jeg å la forskningsdeltakerne bestemme hvor mange de ville skrive. I tillegg ba jeg dem om å gjerne utdype med enten historier fra praksis eller fra utdanningen om akkurat hvorfor de nøkkelordene var av betydning for de.

I den tredje delen kalt **fagets betydning**, var jeg ute etter å vite på hvilken måte faget samspill og ensembleledelse hadde hjulpet de som ferdigutdannede musikk lærere i arbeidslivet. Her ønsket jeg også at de kunne utdype med enten historier fra praksis eller fra utdanningen.

Den fjerde og siste delen har jeg valgt å kalle for **tilbakeblikk**, der forskningsdeltakerne skulle prøve å oppsummere hvordan opplevde refleksjonsskrivet. Der hadde de også muligheten til å skrive andre ting som de mente hadde vært positivt eller negativt angående faget. Refleksjonsskrivet er utformet slikt at det kan gi gode svar på min problemstilling: «*Hvilken betydning har faget samspill og ensembleledelse hatt for ferdigutdannede musikk læreres klasseromsledelse?*».

Forskningsdeltakernes opplevelse av å gjennomføre refleksjonsskrivene var noe delte. En av forskningsdeltakerne syntes det var fint å delta og å gjennomføre en refleksjon rundt faget. De to andre oppsummerte med at det var vanskeligere å svare på spørsmålene enn de hadde tenkt, hvorav en av grunnene var av det faktum at det snart hadde gått tre år siden forskningsdeltakeren hadde faget.

3.4.5 Member checking

I min oppgave hadde jeg ikke så mye dialog med forskningsdeltakerne. All form for kommunikasjon med forskningsdeltakerne ble gjort via enten Facebook eller e-post. Derfor valgte jeg etter hvert i analyseprosessen å sende analysen min til de tre forskningsdeltakerne for «*member checking*». Member checking er en mulighet for å gjøre en kvalitativ undersøkelse mer troverdig der man som forsker sender over for eksempel analysen til forskningsdeltakerne. For denne studiens del fikk forskningsdeltakerne se over analysen jeg hadde gjort av deres refleksjonsskriv. Her fikk de muligheten til å se det jeg hadde skrevet og de kunne prøve å se om de kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene og tolkningene jeg som forsker hadde gjort (Postholm, 2010, s. 132). Member checking kan foregå gjennom hele forskningsperioden men jeg valgte å sende i løpet av analyseprosessen til forskningsdeltakerne slik at de kunne få muligheten til å uttale seg om det var noen faktafeil eller om de følte det var noen tolkninger fra min side som de var uenige i. Postholm skriver at dersom forsker og forskningsdeltaker ikke blir enige om at analysen eller tolkningene gir det riktige bildet av fenomenet som undersøkes, kan forskningsdeltakernes perspektiv komme frem i et vedlegg (Postholm, 2010, s. 133).

Jeg sendte forskningsdeltakerne tekstutkast fra analysen via e-post og ga forskningsdeltakerne muligheten til å se over om det var noe de mente var feil, enten det var faktafeil eller om de følte det var tolkninger fra min side som ikke ga et riktig bilde. Her fikk de en frist til å levere eventuelle tilbakemeldinger slik at jeg fikk muligheten til å gjøre om noe før jeg skulle innlevere oppgaven. Det resulterte i at én av de tre forskningsdeltakerne kom med tilbakemeldinger, som handlet om at hun kjente seg igjen i de beskrivelsene som ble gitt.

Det finnes andre muligheter for innsamling av empirisk material i en slik oppgave. Å bruke nettskjema istedenfor refleksjonsskriv var også en mulighet for innsamling av empirisk material for min oppgave og som jeg tenkte på å gjennomføre. Her hadde det vært mulig å lage et nettskjema som forskningsdeltakerne hadde fått link til via e-post hvor de hadde kunne fått spørsmål med avkryssingsbokser eller spørsmål de kunne ha svart på i en fritekst. En slik ordning kan gi en sikker lagring av sensitiv informasjon og det tillater forskningsdeltakerne til å være anonyme i undersøkelsen. For min oppgave derimot er det viktig å få vite hvem

forskningsdeltakerne er og hvilket yrke de har. Det vil styrke oppgavens troverdighet og pålitelighet. Ved å bruke refleksjonsskriv er det viktig å ha forskningsdeltakere som er sterkt tilknyttet problemstillingen der jeg forventer at respondentene kan besvare problemstillingen.

Jeg vil nå gå igjennom begrepene troverdighet og bekreftbarhet, i tillegg vil jeg kort gå gjennom validitet og reliabilitet. Dette er aspekter som alle handler om å bedømme arbeidets kvalitet og i forhold til hverandre.

3.5 Studiens troverdighet og bekreftbarhet

Innenfor kvantitativ forskning finner vi begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Validitet er det mest generelle av de to begrepene. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2007, s. 86). Validitet går på om en faktisk måler det en vil måle, også betegnet som begrepsvaliditet. Derfor er de kvalitative studiene jeg har gjort ikke valide, fordi de ikke kan kvantifiseres, de kan ikke måles (Johannessen et al., 2010, s. 230). I kvalitative undersøkelser er redegjørelsen om validitet om hvordan man har fått samlet opplysningene om de metodene som er brukt ved innsamling av data og analyse/drøfting av transkripsjoner. Reliabilitet er et rent empirisk spørsmål, mens validitet krever i tillegg en teoretisk vurdering (Ringdal, 2007, s. 86)

Reliabilitet, eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal, 2007, s. 86). Reliabilitet er kritisk i kvantitative undersøkelser. Innenfor mitt fagfelt, kunsthøgskolen, brukes det ofte kvalitativt forskning. Johannessen et al., (2010, s. 229) skriver at slike krav er lite hensiktsmessig i kvalitativ forskning. Min oppgave har bruk av refleksjonsskriv som generering av empirisk material, noe som er vanskelig å kopiere for en annen forsker i kvalitativ forskning. For at min oppgaves reliabilitet skal forsterkes er det viktig at de som skal lese oppgaven vet hvem jeg som forsker er, hvilke forskningsdeltakere jeg har med meg, hvilke analytiske begreper jeg har brukt og hvilke metoder som er benyttet for innsamling av empirisk material.

Thagaard mener derimot at begrepene *troverdighet* og *bekreftbarhet* er bedre begreper innenfor kvalitativ forskning hvor man kan måle en oppgaves forskningsmessige kvalitet ut fra.

Troverdighet går på om forskningen utføres på en tillitvekkende måte. Bekreftbarhet går ut på at man må forholde seg kritisk til sine egne tolkninger og at oppgavens resultater kan bekreftes av annen forskning, jeg må gjøre rede for grunnlaget i tolkningen (Thagaard, 2003, s. 178 - 180).

Noe som kan svekke min oppgaves troverdighet og pålitelighet er som sagt mitt kjennskap til forskningsdeltakerne. Repstad (2009, s. 82) skriver at det kan komme inn lojalitetsbånd, avhengighetsbånd og liknende, som kan forstyrre forskningen. Et eksempel kan være at forskningsdeltakerne blir mer tilbøyelige til å svare på det de mener er mine standpunkter om samspill og ensembleledelse. For meg som forsker har det vært viktig å ikke la mitt bekjentskap til forskningsdeltakerne bli en sovepute der jeg har latt være å sjekke uttrykk og definisjoner som de benytter seg. Jeg vil senere i mitt analysekapittel vise hvordan jeg har gått frem i min analyseprosess. Hvordan jeg har redusert, organisert, fokusert, forenklet, tydeliggjort, abstrahert og omformet min empiri der jeg har vekslet mellom helhet og deler. Denne argumentasjonen vil gi oppgaven troverdighet der jeg har redegjort for hvordan min empiri har blitt utviklet gjennom min prosess fram til ferdig produkt (Thagaard, 2003, s. 178).

En annen faktor er min tilknytning til miljøet som studeres i denne oppgaven. Jeg selv har gått faget samspill og ensembleledelse. Jeg har et godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. På den andre siden kan min tilknytning til HINT og samspill og ensembleledelse ha ført til at jeg ikke har sett alt, ubevisst og/eller bevisst. Jeg kan ha blitt mindre åpen for nyanser i situasjoner som studeres (Thagaard, 2003, s. 181). Jeg føler i ettertid at det å ha hatt kjennskap til faget fra før har både gitt meg en styrke og en begrensning. Hadde jeg ikke kjent til faget som skulle studeres, hadde min forståelse vært helt annet.

3.6 Analytisk tilnærming

Analyse av empirisk materiale handler om å jobbe systematisk for å rydde i materialet, om å tilføre mening gjennom dialog med litteratur og tidligere forskning og om å finne svar på det jeg undersøker. Denne dialogen, og dette arbeidet er veiledet av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kvalitativ forskning og analyse, skriver Tjora (2012, s. 191) er i stor

grad i betrakte som et håndverk. Det finnes ingen snarveier, og det utvikles av iherdig arbeid over tid. Mitt mål med analysen er å søke etter meninger og sammenhenger i materialet, der jeg har undersøkt hvert refleksjonsskriv av forskningsdeltakerne for seg. I denne oppgaven har jeg forsøkt å holde min egen oppfatning av faget i bakgrunn og forsøkt å forklare og grunngi alle valg jeg som forsker har tatt underveis i denne prosessen.

Refleksjonsskrivet er som nevnt firedeelt. Disse fire delene utgjør forskjellige bruksområder for denne oppgavens analyse. For å få svar på mine forskningsspørsmål vil informasjonen fra del to og tre, henholdsvis *utdanning* og *fagets betydning*, hjelpe meg. Del én og fire, *kontekst* og *tilbakeblikk* har i denne oppgaven hatt til hensikt å legge til rette for forskningsdeltakernes skriveprosess og måten jeg har betraktet dem som musikk lærere. I tillegg har del én og fire også gitt meg en bakgrunn til å beskrive konteksten for det jeg undersøker. Dermed vil del to og tre av dette refleksjonsskrivet informere det kodede materialet slik at jeg var i stand til å identifisere og utvikle hovedtemaene i min analyse.

3.7 Stegvis-deduktiv induktiv metode

I utarbeidelsen av kodingen tok jeg i bruk en modell utarbeidet av Tjora (2012) som heter stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), noe som passer godt i forhold til den abduktive tilnærmingen jeg skisserte tidligere i oppgaven. I SDI jobber man både fra empiri mot teori og fra teori til empiri. En slik koding resulterer i en kategorisering til utvikling av konsepter som jeg kommer tilbake til senere i dette kapitlet.

I denne oppgaven er kodene som er brukt i analysen tett opp til det empiriske materialet, og tar utgangspunkt i det, noe man kan kalle for tekstnære koder (Tjora, 2012, s. 179). Dette er koder som er knyttet nært til det empiriske materialet og kan sette ord på hva innholdet i forskningsdeltakernes refleksjonsskriv er. Dette gjør dermed kodene empirinære, koder som er tett knyttet til det empiriske materialet. Jeg startet først med de ferdigskrevne refleksjonsskrivene fra forskningsdeltakerne og opprettet koder (Tjora, 2012, s. 179). I denne prosessen gikk jeg gjennom alle tre refleksjonsskrivene hver for seg på datamaskinen, hvor jeg hadde lagt til en marg der jeg noterte ord og uttrykk som forskningsdeltakerne brukte for å

beskrive fagets betydning. Disse ordene og uttrykkene fra det empiriske materialet beskrev større eller små moment av teksten (Tjora, 2012, s. 179). For eksempel i Irenes refleksjonsskriv der jeg identifiserte ordet *lederrolle* som et ord jeg opplevde som viktig i hennes beskrivelser, og beskrev hvordan faget samspill og ensembleledelse ga henne en større trygghet og bevissthet i rollen som leder for en samspillgruppe, noe hun tok med seg i videre yrkessammenheng som ferdigutdannet musikk lærer. Deretter fortsatte jeg med de opprettede kodene og lagde nye koder hvor det var behov (Tjora, 2012, s. 179). For eksempel ble det utover i prosessen behov for å fjerne ordet *gruppemedlemsrollen* i analysen av Irenes refleksjonsskriv. Ordet *gruppemedlemsrollen* overlappet *deltakerrolle* som jeg anså som et mer dekkende ord for å beskrive det Irene beskrev i refleksjonsskrivet. Dette førte til at jeg stod igjen med ord som *lederrolle* og *deltakerrolle*. Når jeg hadde gått gjennom alle tre refleksjonsskrivene samlet jeg alle kodene fra alle tre refleksjonsskrivene i ett dokument og filtrerte ut ord og uttrykk som gjentok seg flere ganger på tvers av de tre refleksjonsskrivene fra forskningsdeltakerne.

Figur nr. 3 viser de tekstmære kodene som oppstod i den første kodingsprosessen. Her er alle kodene fra Marit, Irene og Vidars refleksjonsskriv. Til sammen endte jeg opp med 22 koder.

Lederrolle, Deltakerrolle, Musisering, Fremføring,
Kommunikasjon, Helhet, Medvirkning, Tilhørighet, Tillit,
Bevissthet, Dialog, Planlegging, Låt- og sjangerkunnskap,
Trygghet, Relasjoner, Anerkjennelse, Refleksjon, Metodeutprøving,
Tilpasning, Motivasjon, Kreativitet, Mestring

Figur 3 Tekstmære koder fra de tre refleksjonsskrivene

Etter at jeg var ferdig med den tekstmære kodingen hadde jeg 22 koder til sammen fra de tre refleksjonsskrivene. Neste steg ble å velge ut koder ut fra min problemstilling som var: *Hvilke*

kunnskapsbidrag beskriver nyutdannede musikk lærere som særlig betydningsfulle fra faget samspill og ensembleledelse?

Kategorisering

Tjora (2012, s. 185) skriver at kategorisering består av å samle de kodene som er relevante for problemstillingen i grupper. Her blir undersøkelsens resultater strukturert, og dermed kunne jeg utelate et større antall koder fordi det nå var problemstillingen og forskningsspørsmål som la grunnlag for hva som var relevant, ikke empirien (Tjora, 2012, s. 185). Samtidig skriver Knut Halvorsen (2003, s. 110) at en slik fremgangsmåte innebærer en risiko for å overforenkle eller stereotypisere. Derfor var det viktig at jeg som forsker hadde klargjort hvilke kriterier som var lagt til grunn. I min oppgave valgte jeg dermed å bruke mine tre forskningsspørsmål for å få svar på problemstillingen. Disse tre forskningsspørsmålene ble brukt til å få kategorisert empirien. De tre forskningsspørsmålene var:

1. *Hva beskriver tre musikk lærere som særlig betydningsfullt i fra faget samspill og ensembleledelse?*
2. *Hvilke hovedtemaer finnes beskrevet i musikk lærernes refleksjonsskriv?*
3. *Hvilke konsepter om kunnskap kan generes av identifiserte hovedtemaer om fagets betydning?*

Her ble koder som overlappet hverandre samlet i grupper til kategorier. For eksempel i Vidar sitt refleksjonsskriv der ord som *spille* og *øve* ble identifisert. Disse to kodene identifiserte jeg som to koder som omhandlet det å *musisere*, slik ble musisere identifisert og utviklet. Gjennom min kategorisering av forskningsdeltakernes refleksjonsskriv ble kodene strukturert og samlet i kategorier. I tabellen nedenfor viser jeg hvordan de tekstnære kodene ble kategorisert til hovedtemaer. Man kan se for eksempel at koder som *medvirkning*, *tillit*, *anerkjennelse*, *relasjoner* og *trygghet* valgte jeg å kategorisere til hovedtemaet *relasjonskompetanse*. Alle disse kodene omhandler på en eller annen måte hvordan man danner relasjoner i møtet med andre, og dermed ble relasjonskompetanse det mest formålstjenlige begrepet for å få samlet disse kodene. Her ble de tekstnære kodene samlet i grupper der kategoriseringen gjorde at jeg kom

fram til hovedtemaer som både speilet meningsinnholdet i empirien og svarte på mine forskningsspørsmål (Tjora, 2012, s. 186).

Tabell 1: Kategorisering av tekstmære koder

Koder	Hovedtemaer
<p><i>Medvirkning</i> <i>Tillit</i> <i>Trygghet</i> <i>Relasjoner →</i> <i>Anerkjennelse</i></p> <p>-----</p>	<p>Relasjonskompetanse</p> <p>-----</p>
<p><i>Ledelsesfokus</i> <i>Lederrolle</i> <i>Deltakerperspektiv →</i> <i>Musisering</i> <i>Fremføring</i></p> <p>-----</p>	<p>Metodeutvikling</p> <p>-----</p>
<p><i>Bevissthet</i> <i>Refleksjon →</i> <i>Dialog</i> <i>Helhet</i></p>	<p>Refleksjon over profesjon</p>

Etter å ha samlet kodene til kategorier og kommet fram til tre temaer ble neste steg å utvikle konsepter for å finne ut hva disse temaene egentlig handlet om og om det fantes en mer generell merkelapp på disse temaene (Tjora, 2012, s. 186).

Utvikling av kunnskapskonsepter

I utvikling av konsepter vil jeg analysere mitt empiriske materiale i kapittel 4, analyse og drøfting, opp imot min oppgaves teoretiske omriss. Hensikten med min analyse er å utvikle ett eller flere *kunnskapskonsepter*. Begrepet konsept er hentet fra Tjoras SDI-modell. Utvikling av konsepter betyr ifølge Tjora (2012, s. 215) å framstille funn i form av typologier, modeller, begreper, metaforer eller lovmessigheter som ikke direkte er knyttet spesifikt til kun den empirien eller den casen som ligger til grunn. Jeg har i denne oppgaven valgt å kalle konseptene for kunnskapskonsepter istedenfor bare konsepter av den grunn at funnene i analysen pekte på at faget samspill og ensembleledelse bidro til at forskningsdeltakerne gjennom faget utviklet en kunnskap som de tok med seg videre til sin profesjon som musikk lærere. På den måten ble jeg i stand å besvare på problemstillingen min på en formålstjenlig måte. For å kunne utvikle disse kunnskapskonseptene er mitt arbeid teoretisk generert. Her setter jeg empirien opp mot oppgavens teoretiske omriss og diskuterer i lys av dette. I analysekapitlet vil jeg avslutningsvis presentere og drøfte kunnskapskonseptene.

4 Analyse og drøfting

4.1 Hovedtemaer

Hovedtemaene i oppgaven ble som tidligere nevnt i oppgaven utviklet på tvers av kodene fra de tre refleksjonsskrivene forskningsdeltakerne hadde skrevet. Her ble deres meningsinnhold fortettet gjennom to trinn, først fra hvert refleksjonsskriv, til så alle tre til hovedtemaer. De tektnære kodene ble samlet i grupper der jeg ved å kategorisere kodene var i stand til å komme fram til hovedtemaer som både speilet meningsinnholdet i empirien og svarte på mine forskningsspørsmål. Min diskusjon handler i stor grad om dette nivået, det er her jeg presenterer funnene fra forskningsdeltakernes beskrivelser og erfaringer i form av sitater. Diskusjonen om kunnskapskonseptene kommer etter dette delkapittelet i delkapittel 4.2.

4.1.1 Relasjonskompetanse

I punkt 4.1.1 vil jeg drøfte det første hovedtemaet jeg identifiserte gjennom analysen beskrevet i kapittel 3, nemlig *relasjonskompetanse*. Ved å ha gått igjennom refleksjonsskrivene så jeg at forskningsdeltakerne skrev at det å jobbe i forskjellige gruppesammensetninger dyktiggjorde dem i å danne relasjoner hvor de lærte seg å se ulike typer personligheter i møte med andre. Sitatene som er valgt ut fra refleksjonsskrivene inneholder forskningsdeltakernes refleksjoner både fra når forskningsdeltakerne var studenter ved HNT og hendelser fra yrkeslivet som musikk lærere.

Ord som *tillit*, *trygghet*, *samarbeid* og *felleskap* ble nevnt i forskningsdeltakernes refleksjonsskriv. Disse ordene tolket jeg var noen av aspektene forskningsdeltakerne utviklet gjennom faget samspill og ensembleledelse og som de tok med seg videre i deres yrkessammenheng. Tillit, trygghet, samarbeid og fellesskap pekte til og ut fra det ble fortettet til hovedtemaet relasjonskompetanse.

Vidar skriver i refleksjonsskrivet at faget samspill og ensembleledelse var bygd på tillit og trygghet mellom studentene i de forskjellige gruppesammensetningene. I det følgende sitatet forteller han om viktigheten av å ha et godt miljø som utgangspunkt for å skape gode

gruppeprosesser og som videre er med på å utvikle tillit og trygghet i samspillgruppen. På den måten ble han mer komfortabel med å komme med bidrag og tilbakemeldinger.

For å sette i gang med en samspillsprosess så må det være en viss grad av tillit og trygghet mellom aktørene for å få en god prosess. For min egen del under utdanningen så var dette et viktig element fordi at jeg ikke hadde gått studiespesialiserende på VGS, og dermed ikke hadde fått prøvd meg så mye i en slik situasjon tidligere, annet enn i min fritid. Jeg måtte jobbe en del med meg selv, for å bli trygg i denne nye situasjonen. I starten var mye av mitt fokus på at alle mine bidrag måtte være gode og gjennomtenkte, før jeg i det hele tatt turte å komme frem med disse. Etter en periode der jeg ble mer og mer kjent med studentene rundt meg ble jeg etter hvert tryggere på situasjonen, og dermed kunne jeg komme med ideer og forslag som kanskje ikke var fullstendig gjennomarbeidet i mitt hode.

-Vidar-

Marit mener at faget samspill og ensembleledelse handlet mye om det å samarbeide, på den måten at alle i samspillgruppen skulle få komme med sine bidrag og ha muligheten til å komme med innspill. Hun forteller i refleksjonsskrivet at når hun var samspill-leder var det viktig for henne at medstudentenes meninger ble tatt på alvor og at medstudentene ble anerkjent i løpet av prosessen.

Grunnen til at jeg velger samarbeid, er fordi jeg opplevde faget på HiNT som et samarbeid mellom alle på samspillgruppen. En har ansvar for å få det hele i gang, og har ansvar for å lede det underveis, men det er viktig å ta vare på alles kvaliteter og lytte til hva alle har å si.

-Marit-

Irene har også skrevet om det det relasjonelle aspektet ved undervisning og skriver at hun hele tiden har dette aspektet i bakhode når hun underviser en klasse og i arbeid med medarbeidere. Irene skriver at hennes hovedfokus ligger på prosessen der hun er opptatt av et godt miljø mellom alle aktører, både når hun jobbet i samspillgruppen ved HiNT og i hennes dagligliv i jobbsammenhenger.

Å være en god leder og et godt medmenneske henger for meg sammen, og å skape gode gruppeprosesser der inkludering, tilpasning og mestring er helt sentrale punkter som jeg til daglig jobber mot, bevisst og ubevisst.

[...] Om den mellommenneskelige samhandlingen ikke fungerer, så har man ikke lyktes, selv om det faglige resultatet kan være vellykket.

-Irene-

Relasjonskompetanse handler ikke bare om å legge til rette for faglig utvikling, men også hvordan man kan legge til rette for at målgruppen utvikler en sosial kompetanse slik jeg tolker det fra deres refleksjoner. Her identifiserte jeg relasjonskompetanse som fellesnevneren.

Medvirkning kan skape sosial tilhørighet i en gruppe. Å ha eierskap til prosessen der man føler en bidrar til fellesskapet identifiserte og tolket jeg forskningsdeltakerne hadde opplevd i faget samspill og ensembleledelse. Det vil da være viktig å fokusere på hvordan man skal få frem det beste i hver og en, der alle er med og bidrar i fellesskapet og får et eierskap til prosessen i å fullføre et arbeidskrav.

I refleksjonsskrivet ble forskningsdeltakerne spurt hva som kjennetegnet de som leder. For Vidar var det viktig for han som leder at det skulle være en demokratisk tilnærming i møte med sin målgruppe, der dialogen mellom Vidar som samspill-leder og samspillgruppa var god og konstruktiv.

Jeg ønsker at så mange som mulig skal få sin stemme hørt og få føle de er med og bidrar i et klasserom.

-Vidar-

Irene opptatt av å inkludere personer der man jobber mot et fellesskap som kan oppleve mestring, eierskap og tillit. Her er hun opptatt av et demokratisk fellesskap hvor deltakerne skal få sin stemme hørt og bli tatt på alvor. En slik filosofisk tilnærming ifra faget samspill og ensembleledelse har hun tatt det med seg videre i yrkessammenheng hvor hun prøver å utøve den samme filosofien som musikk lærer i møtet med sin målgruppe, enten det er et kor eller en klasse med studenter.

Å inkludere hver "stemme" både musikalsk og sosialt, ser jeg nå viktigheten av i større grad, for at et ensemble skal kunne fungere best mulig.

[...] Å jobbe med å skape et inkluderende fellesskap både faglig og menneskelig bringer en forhåpentligvis videre mot å skape et demokratisk fellesskap. Der man i større grad kan få en gruppe som øves i å ta ansvar i større grad. Gjennom at gruppa, for eksempel gjennom ulike ansvarsroller får kjenne et større eierskap til prosjektet.

-Irene-

Irene nevner også hvordan hun gjennom samspill og ensembleledelse som samspill-leder har opplevd at ved å delegerer ansvar og oppgaver til målgruppen kan man legge til rette for å skape den gode relasjonen mellom henne og de hun er i samspill med. Denne erfaringen har hun tatt med seg både i kor- og undervisningssammenhenger.

Inkludering ser jeg i større grad viktigheten av, for at ansvar skal kunne tas og delegeres på en best mulig måte. Uten mestring og eierskap til prosess og mål, er det mye vanskeligere å oppnå noe i et fellesskap opplever jeg stadig, enten det er i skole eller i annen sammenheng.

[...] Delegering av ansvar og oppgaver, som en måte å vise tillit og bidra til fellesskapet på, har jeg sett viktigheten av. Jeg opplever at dette er en av lederens viktige oppgaver. Noe jeg opplever både i kor-sammenheng og i andre samspillsammenhenger.

-Irene-

Gjennomgående i refleksjonsskrivene fra de tre forskningsdeltakerne er at alle tre poengterer at faget samspill og ensembleledelse har rustet dem til å få frem det beste i hver og en hvor de har utviklet sine kommunikasjonsferdigheter, de sosiale ferdighetene og hvordan man kan møte andre mennesker i samspill der de har fokus på å anerkjenne hver og enkelt en. I refleksjonsskrivene skriver Marit, Irene og Vidar om aspekter fra faget samspill og ensembleledelse som jeg gjennom fortetting av analysen har sammenfattet til hovedtemaet relasjonskompetanse. Analysen peker mot at relasjonskompetanse har vært viktig for forskningsdeltakerne både i samspill og ensembleledelse og i deres nåværende yrke, hvor aspekter som tillit og trygghet mellom aktørene i samspillet er fremtredende i å få en kunnskap i å danne relasjoner. I refleksjonsskrivene vektlegger alle tre forskningsdeltakerne at et godt miljø er et utgangspunkt for å skape gode gruppeprosesser hvor alle kan komme med bidrag og tilbakemeldinger. I deres refleksjonsskriv skriver forskningsdeltakerne at de har med det relasjonelle aspektet ved undervisning hele tiden i bakhode enten når de underviser en klasse eller jobber sammen med sine medarbeidere. Om den mellommenneskelige samhandlingen

ikke fungerer mener forskningsdeltakerne at man ikke har lyktes selv om det faglige resultatet kan være vellykket. I sitatene vist i dette hovedtemaet finner jeg relasjonskompetanse som en fellesnevner og dette handler i det over om *medvirkning* og *kommunikasjon*.

I delkapittelet 4.1.1, relasjonskompetanse, er medvirkning og kommunikasjon to spesifikke aspekter rundt temaet relasjonskompetanse. Dette er aspekter jeg har funnet og kunnet tydeliggjort gjennom min abduktive tilnærming og i dialog med det teoretiske omrisset. Å legge til rette for medvirkning har vært med fra faget samspill og ensembleledelse til deres nåværende yrke for hvordan de legger til rette for både faglig utvikling, men også for en sosial kompetanse der alle i målgruppen kunne få en sosial tilhørighet, eierskap til prosessen og hvor man ble en del av fellesskapet. Forskningsdeltakerne har vist gjennom refleksjonsskrivet at de var og er fremdeles opptatt av en demokratisk tilnærming i møtet med sin målgruppe der målgruppen kan oppleve mestring, eierskap og tillit. For å skape den gode relasjonen mellom de som musikk lærere og deres målgruppe ser de viktigheten av å legge til rette for medvirkning i form av delegering av ansvar og oppgaver.

Å være en lærer er en dynamisk evigvarende prosess som pågår hele tiden i løpet av deres arbeidsliv. Her utvikles deres kompetanse og deres utøvende og pedagogiske evner i et kontinuerlig samspill. Kommunikasjon og persepsjon er på mange måter nøkkelen i begge sammenhenger. Det å kunne uttrykke seg tydelig samtidig som man evner å ta signaler fra de man jobber med, enten det er elever, medstudenter eller medarbeidere blir avgjørende for relasjonsbygging og samarbeidsklima. I samspill og ensembleledelse kan relasjonskompetanse ses på som å ha et perspektiv på seg selv som leder, et perspektiv på deltakerne rundt seg og et tredje perspektiv på samspillet, noe Røkenes og Hanssen (2002, s. 12) påpeker. Dette gjorde det mulig for forskningsdeltakerne i løpet av undervisningsløpet å utvikle sin faglige kompetanse hvor de lærte å kjenne seg selv, forstå andres opplevelser og å forstå det som skjedde i samspillet med andre.

Marit skriver at hun så på samspill og ensembleledelse som et fag hvor man måtte samarbeide der alle i samspillgruppen skulle få komme med sine bidrag og ha muligheten til å komme med innspill. Som samspill-leder skrev hun at hun følte det var hennes ansvar å få prosessen i gang

hvor det var viktig at hun klarte å ta vare på alle kvaliteter og lytte til hva de hadde å si. Røkenes og Hanssen (2002, s. 11) skriver at for å kunne ivareta aspekter som kommunikasjonsutfordringer og kommunikasjonsmuligheter er man nødt til å ha en relasjonskompetanse. På den måten blir relasjonskompetanse en måte å forstå og samhandle med mennesker man møter på en god og hensiktsmessig måte.

Irene skriver at det å være en god leder og et godt medmenneske henger for henne sammen, der hun som leder skaper gode gruppeprosesser ved å inkludere, tilpasse slik at målgruppen mestrer oppgavene de får. Hun skriver at det faglige resultatet spiller ingen rolle hvis den mellommenneskelige samhandlingen ikke er til stedet. Ved å bruke inkludering, tilpasning og mestring som både et didaktisk og relasjonelt virkemiddel, opparbeidet Irene seg en handlingskompetanse der hun er i stand til både å handle og samhandle i samspill med andre. Tilpasning av undervisningen er en handlingskompetanse som ifølge Røkenes og Hanssen er en del av relasjonskompetansen (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 12). Innenfor handlingskompetansen besittet Irene både kunnskap og ferdigheter som gjorde henne i stand til å gjøre noe *med* andre og/eller *for* andre. På den måten utviklet Irene den instrumentelle handlingskompetansen og den kommunikative relasjonskompetansen (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 13). Hun skriver også at å jobbe med å skape et inkluderende fellesskap både faglig og menneskelig kan bringe enn forhåpentligvis videre mot å skape et demokratisk fellesskap.

Medvirkning for Irene er en måte å inkludere personer hvor de kan oppleve mestring, eierskap og tillit, noe hun har tatt med seg videre i yrkessammenheng som musikk lærer. Dette har gjort det mulig for Irene å skape gode relasjoner i samspill med andre. Et slikt miljø som Irene legger til rette for kan ses som en slags sosiokulturell forutsetning som målgruppen klarer å identifisere seg med og få en tilhørighet til (Hanken & Johansen, 1998, s. 46). Et slikt miljø er ifølge Spurkeland (2005, s. 185) et miljø som beveger seg mot fornyelse og innovasjon, noe Irene poengterer hvor hun har et syn på musikk samspill som et demokratisk fellesskap. Medvirkning skaper tillit og er et demokratisk virkemiddel, noe som kan føre til en indre motivasjon hos målgruppen. Spurkeland skriver (2005, s. 185) at ved å bruke medvirkning som virkemiddel kan målgruppen få eierskap til stoffet, der potensialet til hver og enkelt en kan bli brukt til fulle. Men det er viktig at det blir tilpasset. I det tidligere sitatet til Irenes filosofiske tilnærming på et samspill ser jeg på Irene som en prestasjonshjelper som Spurkeland (2005, s. 289) kaller det, hvor hun tilpasser både arbeidsoppgavene til målgruppen og seg selv som leder i ulike kontekster. Fordi en har møtt, og vil møte, folk med forskjellige personligheter, forskjellige

kunnskapsnivå, forskjellige måter å tilegne seg stoff på og forskjellige arbeidsprosesser. Ved å ha en relasjonskompetanse ute i yrkessammenheng kan man være rustet til å få frem det beste i hver og en. Det handler om å være en god og tydelig leder der man prøver å finne ut hvordan man kan bidra på en best mulig måte og å få den balansegangen ved å utfordre sine elever, kollegaer og medstudenter samtidig som målgruppen er i komfortsonen. Målet er å få målgruppen opp og fram ved hjelp av kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, selvrefleksivitet og selvavgrensning, intersubjektivitet og forståelse og anerkjennelse og nåværende øyeblikk. Ved å ha brukt en yrkeskompetanse som består av handlings- og relasjonskompetanse skriver Irene at hun er i stand til som musikk lærer å møte ulikeartede krav og forventninger som kan skape gode gruppeprosesser og relasjoner med dem hun er i samspill med, det være seg elever eller medarbeidere. Ved hjelp av disse «kameleon-evnene» som Angelo (2014) kaller det, der kunstpedagogen skifter farge når det er nødvendig handler det om oppfatningen av sin ekspertise og mandat, hva er det man kan hva det er man skal (Angelo, 2014, s. 11). På den måten kan Irene være i stand til å bli en prestasjonshjelper.

4.1.2 Metodeutvikling

I delkapittelet 4.1.2 presenterer og drøfter jeg det andre hovedtemaet som jeg har valgt å kalle for *metodeutvikling*. Metodeutvikling handler i denne forbindelse om blant annet metoder for det konkrete arbeidet med å undervise på bandinstrumenter, igangsette samspill og tilrettelegging av et arbeidskrav i faget samspill og ensembleledelse. Jeg har valgt meg ut sitater som går spesifikt inn på fagets metodeutvikling som for eksempel fagets mangfoldige arbeidsformer og hvordan dette har hjulpet de til å utvikle kunnskap i å lede en målgruppe som musikk lærere.

En av fagets arbeidsformer er gruppearbeid, noe som kommer fram i alle forskningsdeltakernes refleksjonsskriv som betydningsfullt. Irene beskriver i refleksjonsskrivet at hun erfarte at det å jobbe i grupper var læringsrikt, der hun ble bevisst på sin rolle både som samspill-leder og deltaker av en samspillsgruppe. I faget undervises det både i en samlet klasse med lærere og i grupper der de blir plassert på forskjellige øvingsrom.

I samspill og ensembleledelse jobbet vi i grupper hele tiden, med veksling på hvem som ledet samspillgruppa. Gruppesammensetningen ble også jevnlig endret. En ny leder for hver uke, med ny låt. Dette gjorde at man fikk mulighet til å lære av å være leder selv, og man fikk mulighet til å lære av andres måte å lede på. I klassen drøftet vi etter hver leder hvordan prosessen hadde vært. Jeg opplevde at det var veldig fint å ha dette fokuset, der man fikk trene på å være leder og trene på å være gruppemedlem. Denne vekselvirkningen og bevisstheten av hvilken rolle man hadde i gruppa var veldig lærerik for meg. Jeg opplever selv at jeg i større grad evner å forstå lederrollen og gruppemedlemsrollen, og å innta disse rollene både i og utenfor yrkessammenheng. Slik har jeg tilegnet meg større forståelse for ulike ståsted, ulike forutsetninger og meninger. Gjennom et fokus på ulike ledere og ulike gruppesammensetninger, fikk vi stadig nye utfordringer og muligheter for å tilegne oss kunnskap rundt det å både lede og samarbeide.

-Irene-

Gruppearbeid kan ses på som en form av metodeutvikling gjennom at forskningsdeltakerne fikk en bevissthet rundt både det å være leder og deltaker i en samspillgruppe. Irene nevner at det var hensiktsmessig å ha vekselvirkningen mellom leder- og deltakerrollen på den måten at hun var i stand til å lære av andre medstudenter. Dette gjorde det til at Irene fikk en kunnskap i å lede.

Vidar forklarer i neste sitat hvordan praktisk jobbing i gruppearbeid kunne hjelpe ham som samspill-leder ved gjennomføring av en oppgave. Vidar opplevde at gruppearbeid var med på å få i gang den kreative prosessen med en oppgave hvor samspillgruppen hadde noen utfordringer med å «covre» en låt. Her la Vidar som leder til rette for en kreativ prosess i samspillgruppa som gjorde at de klarte å gå videre i oppgaven. I begrepet gruppearbeid tolker jeg idemyldring, lytting og improvisasjon som virkemidler i Vidars metodeutvikling. En coverlåt er fremføring eller innspilling av en tidligere laget sang, som for eksempel *Pet Shop Boys* sin coverlåt av *Elvis Presleys Always On My Mind*.

En spesiell erfaring jeg har er da gruppen min fikk i oppgave å covre «War (What Is It Good For?) av Edwin Starr. Jeg var valgt som ensembleleder for denne oppgaven. Jeg opplevde at starten på denne oppgaven var seig; vi kom rett og slett ikke i gang på grunn av manglende motivasjon/gnist. Etter hvert begynte en på gruppen bare å spille på piano og synge på en Pink Floyd-aktig måte, der vi andre intuitivt fulgte på. I løpet av en time eller to var så godt som hele låten jobbet gjennom, det som gjenstod etter det var hovedsakelig øving. I ettertid har jeg lært av denne situasjonen at ofte er det beste i en fastlåst gruppesituasjon å komme i gang med å jobbe praktisk. Det behøver ikke nødvendigvis å gi konkrete resultater som i situasjonen beskrevet tidligere, bare det får i gang den kreative prosessen.

Sitatet fra Vidar peker mot at metodeutvikling kan også gå ut på at man er i stand til å løse situasjoner ved å ta i bruk innspill fra gruppen. I dette eksempelet mener jeg at man kan se lederen Vidar åpnet opp for en et kreativt innspill der medstudentene var komfortable med å prøve seg fram.

To andre arbeidsformer som ble nevnt i refleksjonsskrivene fra de tre forskningsdeltakerne som jeg tolker som viktige i hvordan metodeutvikling var med på å utvikle kunnskap rundt lederrollen hos musikk lærerne er *musisering og fremføring*. Disse to er også med på å forme fagets oppbygning og forsterker de ulike aspektene ved metodeutvikling i samspill og ensembleledelse. I forskningsdeltakernes refleksjonsskriv ble det nevnt at de i faget samspill og ensembleledelse ofte jobbet i grupper for å fremføre det musikalske produktet med et prosessorientert fokus. For å fremføre et musikalsk produkt er det viktig for en samspillgruppe å ha fokus på musisering. Å musisere i gruppearbeid kan være mangt som for eksempel instrumentbesetning, hvordan samspillgruppa skal spille sammen, hvilken sjanger som skal velges, melodilinje og lignende.

Irene skriver i refleksjonsskrivet at musisering og fremføring var noe samspillgruppen gjorde ofte, noe som ifølge henne hjalp henne i å få utviklet en større kunnskap og bevissthet rundt lederrollen. Fremføring og musisering er med på å bevisstgjøre studentene i valgene man tar i prosessen. Under fremføringen av sitt produkt må samspill-lederen og gruppen redegjør sine valg og vise forståelse for de ulike utfordringene man har møtt i løpet av prosessen. De får en mulighet til å formidle og formulere deres visjoner og mål med sin oppgave som er viktig å være bevisst over for å oppnå ny kunnskap. Å fremføre og musisere sammen bringer også inn et annet aspekt, nemlig utøverperspektivet. Gjennom utøvelse ved å fremføre foran et publikum og å spille sammen i grupper blir de også dyktigere musikere.

Både gjennom utøvelse, musisering og samspill med medstudenter, samarbeid i grupper, i praksis med elever, refleksjon med medstudenter og lærere rundt lederrollen, har jeg utviklet en kunnskap og bevissthet som jeg bærer med meg i yrkessammenheng.

-Irene-

Ved å ha jobbet i grupper med fokus på utøvelse, musisering og samspill fra faget samspill og ensembleledelse, oppsummerer Irene at hun har utviklet en kunnskap og bevissthet som hun har tatt med seg i yrkessammenheng. Det tolker jeg dit hen at hun har fått styrket sin læringsprosess hvor hun har fått muligheten til å diskutere og reflektere sammen med medstudenter som hun har tatt med seg videre i yrkessammenheng.

Egne samarbeidsevner opplever jeg har utviklet seg i positiv retning gjennom arbeidsformene som ble benyttet i faget. Dette er noe jeg har med meg i alle jobbsammenhenger der jeg samarbeider med andre.

-Irene-

Oppgavene som ble tildelt i løpet av faget samspill og ensembleledelse erfarte forskningsdeltakerne som vinklet for å oppnå et større læringsutbytte mens de gikk faget. Her ble forskningsdeltakerne utfordret på å finne ut hvordan man kunne vinkle en undervisning både didaktisk og musikkfaglig hensiktsmessig for den utvalgte målgruppen. I det neste sitatet forteller Marit hvordan fokuset på låt- og sjangerkunnskap var med på å bevisstgjøre henne i å formidle det i en undervisningssituasjon. Marit skriver hvordan hun som student i faget, sammen med sine medstudenter, ble utfordret til å ta i bruk sine kreative sider ved å utforske i løpet av prosessen.

Jeg følte at vi hele tiden måtte ha en forståelse for låten vi skulle øve inn. Vi ble lært opp til å kjenne historien bak det vi skulle holde på med, og videreformidle dette videre til de vi skulle spille sammen med

[...] Vi måtte alltid finne måter å tolke låtene på. Av og til så skulle vi gjøre låtene akkurat som de var, men det ble også en utfordring ettersom vi ikke alltid hadde alt av instrumenter osv. Vi måtte prøve oss litt frem og bruke våre kreative sider.

-Marit-

I tillegg opplevde Marit pga. de ulike oppgavene de hadde i samspill og ensembleledelse at hun utviklet seg til å bli en bedre musiker der hun fikk prøvd seg på flere forskjellige instrumenter

i løpet av undervisningen som gjorde henne tryggere i rollen som samspill-leder, noe hun har tatt med seg videre i sitt yrke som musikk lærer.

Jeg ble tryggere på meg selv som leder. Jeg hadde ikke så mye erfaring fra band fra før, så jeg lærte mye om de forskjellige instrumentene, hvordan man kunne forenkle ting slik at det passet godt sammen, og at det skal litt jobbing til for at gruppearbeidet skal fungere. Jeg lærte at jeg som lærer må veilede ganske mye hvis et band på et nybegynnerstadium skal fungere godt sammen

[...] Jeg ble en flinkere instrumentalist av faget også, fordi jeg fikk utfordret andre sider ved det å være gitarist enn jeg er vant til. Jeg fikk også prøvd meg på andre instrumenter, slik at jeg fikk større bredde i min utdanning.

-Marit-

I Marit sitat opplever hun at å jobbe i grupper krever en del jobb for å få det til å fungere der hun som leder må være i stand til å veilede samspillgruppa slik at det skal fungere. Å være i stand til å veilede en samspillgruppe er essensielt for en leder for å få et godt samspill. Dette er i mine øyne et godt eksempel på hva metodeutvikling er, hvor Marit som samspill-leder får en økt kunnskap i å lede. I tillegg har faget samspill og ensembleledelse bidratt til at hun har blitt en dyktigere instrumentalist ved å ha spilt forskjellige instrumenter i løpet av de ulike arbeidskravene som forskningsdeltakerne hadde når de var studenter.

Vidar opplevde også hvordan fokus på låt og sjanger i noen av oppgavene var med på å hjelpe han i å få et godt utgangspunkt i å undervise musikk i forskjellige sjangre der hvor han jobber nå som lærer i barne- og ungdomsskole.

Før jeg begynte med samspill og ensembleledelse hadde jeg stort sett holdt meg innenfor rock- og metal-sjangeren. Jeg hadde ansett meg selv som en relativt allsidig musiker før samspill og ensembleledelse, men jeg innså rimelig fort at dette ikke var tilfellet. De oppgavene som vi fikk utfordret meg til å lære mer av å høre på musikk jeg vanligvis ikke ville ha blitt eksponert for og utfordret meg til å spille musikk jeg ikke ville ha spilt selv om jeg hadde fått valgt. Dette har gitt meg en større sjangermessig verktøykasse som gjør at jeg kan undervise innen flere sjangre. Gjennom min undervisning har jeg undervist i f. eks reggae- og jazzsamspill, med de spesifikke trekkene som hører til hver sjanger

[...] Gjennom samspill- og ensembleledelse føler jeg at jeg har fått tilstrekkelig ballast til å kunne gjennomføre en overbevisende undervisning i disse sjangrene og andre.

-Vidar-

Fagplanen for faget samspill og ensembleledelse tydeliggjør hvordan aspekter som tilpasning, mestring og medvirkning er vektlagt som studentene skal undervises i, både samlet i klasse og i grupper der man får utøvd og reflektert over disse fokusområdene praktisk. Dette mener jeg kan hjelpe studentene å få kontekstualisert det. Jeg ser på en samspillgruppe som en konstruert praksis hvor samspill-lederen har en samspillgruppe som lederen skal undervise. Irene nevner i refleksjonsskrivet sitt alle disse tre fokusområdene som viktige for hennes bevissthet og forståelse for å bli en bedre samspill-leder og musikk lærer. Følgende sitat tydeliggjør hvordan hun opplevde å bruke tilpasning som en metode inn mot en låt samspill-gruppen skulle fremføre, der hovedprioritet var det musikalske aspektet ved oppgaven, men også hvordan man skulle tilpasse en hel undervisningssituasjon med fokus på både kommunikasjon og formidling.

Tilpasning av det musikalske stoffet var et fokusområde i faget. Dette var også vinklet didaktisk mot potensielle elever, eller elever i praksis. Når vi ellers jobbet i med faget dreide tilpasning seg om tilpasning til gruppene vi selv jobbet i. Tilpasning av besetning mht. instrumentering, rytmikk, harmonikk, etc. Altså tilpasning i form av omarrangering av det musikalske materialet. Når dette var fokuset i mange sammenhenger, både i forhold til elever og medstudenter, ble bevisstheten og forståelsen styrket, både didaktisk/musikalsk og menneskelig opplever jeg.

[...] Å tilpasse det musikalske materialet, språk og måte å lede en gruppe på, har jeg fått en større bevissthet rundt. Evnen til å sette seg inn den enkeltes forutsetninger, smak, språk, referanser og måte å kommunisere på, er alle punkter som er med å prege en undervisnings/ledersituasjon både bevisst og ubevisst.

-Irene-

Vidar beskriver her hvordan han i sin jobbhverdag har undervist i samspill med elever fra grunnskole. Vidar beskriver her hvordan faget samspill og ensembleledelse har bidratt til en kunnskap i å lede en undervisning. Metodeutvikling som å tilpasse og legge til rette for medvirkning slik at elevene kunne få en mestringsfølelse nevner Vidar i sitatet var noen av metodene for at samspillsituasjonen skulle bli best mulig.

På min skole er det slik at ofte når det er samspill så er det mange elever (15-20 stk) som skal spille sammen på et begrenset antall instrumenter. Da må jeg som lærer prøve å sette sammen instrumentgruppene slik at alle får føle at de bidrar i samspillet. Da er utstyret, eller mangelen på utstyr, en av rammefaktorene jeg som ensembleleder må ta hensyn til. Et annet hensyn jeg må ta er at jeg ofte har en elevgruppe der elevene har forskjellige utgangspunkt innenfor instrumentferdigheter. Hvis f. eks eleven som spiller trommer ikke er trygg nok på sitt instrument så må jeg forenkle elevens arbeidsoppgaver på en måte som gjør at eleven mestrer det. Et konkret eksempel kan være å utelate hihat, slik at eleven kan fokusere på bass- og skarptromme.

-Vidar-

Vidar nevner også hvordan metodeutvikling ga han og hans medstudenter i løpet av faget samspill og ensembleledelse fritt spillerom på hvordan de kunne løse en oppgave. Her bruker han begrepet kreativitet som for han var en viktig lærdom i samspill og ensembleledelse. Her tilegnet studentene et repertoar av ulike arbeidsformer som de kunne ta i bruk i undervisningssituasjonen.

Kreativt lærte jeg å se at det er mange måter å løse en samspillsituasjon på, for å få et best mulig musikalsk resultat og for å få en best mulig prosess for alle involverte. Kreativt lærte jeg å se at det er mange måter å løse en samspillsituasjon på, for å få et best mulig musikalsk resultat og for å få en best mulig prosess for alle involverte. Før faget var jeg ofte i samspillsituasjoner veldig opptatt av at hvis vi spilte en coverlåt så måtte måten vi covret den låten høres så likt ut som originalen som overhodet mulig. Gjennom innspill fra lærere og medstudenter kom jeg frem til at andre løsninger som gjerne ble ganske annerledes fra originalen også kunne fungere, hvis man hadde en klar visjon eller mål for hvordan man skulle spille låten. Disse rammene kunne være ganske konkrete; f. eks at vi kunne bruke gitarer. Et eksempel på en mindre konkret ramme kunne være å fokusere på og jobbe med groove.

-Vidar-

Gjennomgående aspekter som ligger bak mitt begrep metodeutvikling som navn på dette hovedtemaet er deltakernes poengtering av de ulike arbeidsformene i samspill og ensembleledelse som lærerike og nyttige hvor man hadde nokså fritt spillerom for hvordan de kunne løse de ulike oppgavene som man ble tildelt. I samspill og ensembleledelse jobbet forskningsdeltakerne kreativt i grupper og hadde forskjellige metodiske innfallsvinkler for å gjennomføre en oppgave. Med et fokus på metodeutvikling ga det også forskningsdeltakerne en større låt- og sjangerkunnskap hvor de fikk utforsket forskjellige instrumenter og musikalske stilarter som igjen ga de et større musikalsk repertoar. Fokusområder som tilpasning, medvirkning og mestring har vært gjennomgående i løpet av hele undervisningen i samspill og ensembleledelse hos de tre forskningsdeltakerne, og her står begrepet metodeutvikling i fokus når de jobber med de ulike oppgavene, arbeidskravene og eksamener, hvordan man kan lære bort på best mulig måte. Dynamikken ligger i at folk er forskjellige, sammensetningene forskjellige. Forskningsdeltakerne skriver i refleksjonsskrivet at oppgavene man fikk i samspill og ensembleledelse hele tiden var vinklet didaktisk og musikkfaglig mot potensielle målgrupper man kunne møte når man først kom ut i yrkessammenheng. Ved å jobbe på den måten skrev forskningsdeltakerne at faget gjorde de mer bevisste og de fikk en større forståelse og adapterte

de didaktiske virkemiddele. I mange sammenhenger er det snakk om mål og middel. Å ha godt gjennomtenkte og tydelige mål er nødvendige for å oppnå ønsket læringsutbytte. I undervisningssammenheng blir metoden middelet, altså hvordan man kommer seg fra a til b. Derfor kan metodeutvikling og de ulike arbeidsformene i samspill og ensembleledelse være avgjørende for å lykkes i en jobb.

Dette er aspekter jeg har funnet og kunnet tydeliggjort gjennom min abduktive tilnærming og i dialog med det teoretiske omrisset. Å jobbe i grupper der man som samspill-leder har en målgruppe som skal ledes, kan ses på som en måte for forskningsdeltakerne å få læringen kontekstualisert. På denne måten har de fått erfart hvordan man kan gjennomføre en undervisningssituasjon, der man ser på samspillsituasjonen som en konstruert praksis. Her har jeg valgt å speile Lamperts forskning innen praksis' betydning inn, der man ser på praksisen som en prosess for hvordan man kan realisere en ide hvor forskningsdeltakerne har en metodisk tilnærming som er didaktisk vinklet mot en målgruppe (Lampert, 2009). Hvis vi klarer å åpne opp vår tenkning rundt hva en betydningsfull praksisarena er, mener jeg at man kan se på en samspillsituasjon ved HiNT som en betydningsfull praksisarena for studenter der samspill og ensembleledelse blir anvendelig i ulike kontekster for de ferdigutdannede musikk lærerne. Her får de kontekstualisert læringen de har i samspill og ensembleledelse. Danielsen skriver (2012, s. 91) at det er viktig for en lærerutdanning å ha muligheten til å eksperimentere med fokus på et utøvingsperspektiv. Dette vil da kunne redusere risikoen for at ferdigutdannede musikk lærere mislykkes ute i arbeidslivet og studentene vil i løpet av utdanningen få en mulighet til å få oversikt og mestre de ulike oppgavene, som igjen kan hjelpe de til å utvikle kunnskap og bevissthet. Denne kunnskapen og bevisstheten kan hjelpe forskningsdeltakerne i å utvikle seg som leder der de er bedre rustet til planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning og læring.

Vidar nevner i refleksjonsskrivet at utforskning på ulike metoder, instrumenter og musikalske valg var noen av måtene de i samspillgruppen jobbet med for å løse en samspillsituasjon der de åpnet opp for en kreativ prosess. Han nevner også hvordan samspillgruppen gjennom kreativitet åpnet opp prosessen med en oppgave. Ved å være kreative i samspillsituasjonen fikk de løst oppgaven og kunne gå videre i prosessen. Darzin et al., (1999) skriver at kreativitet kan foregå

både individuelt, i gruppe og organisatorisk der fokus ligger på prosessen, ikke utfallet av handlingen. For Vidar trengte det ikke å gi konkrete resultater som han nevnte i tidligere beskrevet situasjon, bare det fikk i gang den kreative prosessen. Ved å jobbe kreativt kan man komme seg bort fra en fastlåst situasjon der det legges til rette for et skapende klima i samspillgruppen. I samspillsituasjonen som Vidar nevner var samspillgruppen i det *spontane rommet* som Dehlin skriver om, der de hadde mot til å leke og evne til å samarbeide (Dehlin, 2006, s. 166). I samspill og ensembleledelse blir estetiske læringsprosesser som idemyldring, lytting og improvisasjon hyppig brukt for å starte i gang prosessen. Vidar som samspill-leder valgte i denne situasjonen å åpne opp det spontane rommet slik at man hadde muligheten til å være spontan og kreativ.

Som nevnt tidligere i teorikapitlet (jf. punkt 2.4, klasseromsledelse) skrev Hiim (2012) at studenter føler at utdanningen som foregår i yrkesfaglærerutdanningen er ensidig som gir liten mening hos de, hvor relevansen mellom innholdet fra utdanningen og det faglige innholdet i deres aktuelle yrker er for liten. Vi kan ikke tilegne oss god nok kunnskap ved å bare bruke teori. Teorien må prøves/feiles ut og utvikles i praksis. I tillegg må den diskuteres der man reflekterer over opplevde erfaringer både alene og sammen med andre. Ved å ha vekselvirkningen mellom å være leder og deltaker i samspillgruppen slik forskningsdeltakerne har vært i løpet av faget samspill og ensembleledelse, mener jeg at forskningsdeltakerne har fått en større bevissthet rundt sin rolle både som samspill-leder og deltaker der man har fått muligheten til å lære av å være leder selv, og man har fått muligheten til å lære av andres måte å lede på. Ved å ha slike rolleeksperimenteringer har forskningsdeltakerne fått muligheten til å forstå lederrollen og gruppedlemsrollen som de i ettertid av studiene har tatt med seg både i og utenfor yrkessammenheng. Det har gitt de en større forståelse for ulike ståsted, ulike forutsetninger og meninger. Slik mener jeg forskningsdeltakerne har fått en kunnskap både rundt det å lede og å samarbeide, gjennom et fokus på metodeutvikling der de ulike arbeidsformene har gitt mening for forskningsdeltakerne videre i yrkessammenheng.

4.1.3 Refleksjon over profesjon

I punkt 4.1.3 presenterer og drøfter jeg det siste hovedtemaet i mitt analysekapittel, *refleksjon over profesjon*. Dette hovedtemaet handler altså om hvordan forskningsdeltakerne poengterer viktigheten av å kunne reflektere og artikulere over sin egen rolle som musikk lærere. Refleksjon over egen rolle både som leder, deltaker og utøver skriver de var med på å bevisstgjøre forskningsdeltakerne over hvilke valg man kunne eller skulle ta og hvordan forskningsdeltakerne jobbet for å skape gode læringsprosesser og relasjoner. Sitater i dette hovedtemaet vil være erfaringer fra når forskningsdeltakerne selv gikk samspill og ensembleledelse ved HiNT og i deres yrke hvor de er nå. Det vil også inneholde refleksjoner de har gjort seg etter å ha vært med på dette forskningsprosjektet.

Å reflektere bidrar til at man kan utføre et arbeid bedre og det kan bidra til at man ser seg selv i ulike situasjoner. Å reflektere handler om å analysere det man har gjort, vurdere innsatsen og evaluere. I samspill og ensembleledelse har refleksjon til erfarte opplevelser vært en sentral del for forskningsdeltakerne i måten de har utviklet seg, og vokst til å bli musikk lærere. Diskusjon i samspillgruppen, drøfting i plenum med både lærere og medstudenter og refleksjonsnotat er noe de jobbet med i hver eneste oppgave i faget samspill og ensembleledelse.

I det første sitatet har jeg valgt å ta et sitat Marit skrev fra refleksjonsskrivet om når hun var ute i praksis på en ungdomsskole. I eksempelet måtte hun tilpasse en musikkundervisning for både interesserte og mindre interesserte elever. Hennes betraktninger fra denne situasjonen har i etterkant gitt henne en større innsikt i hvordan man kan få tilpasset undervisningen til det nivået elevene var på. Hennes refleksjon rundt denne praksisepisoden og andre lignende situasjoner i løpet av det treårige bachelorløpet har hjulpet henne i å bli en tryggere leder der samspill og ensembleledelse har vært en viktig bidragsyter. I løpet av faget har hun innsett at måten å jobbe på innenfor samspill og ensembleledelse er utviklende for alle parter, som hun har tatt med seg i hennes nåværende jobb som gitarlærer i kulturskole.

Jeg var på praksis på en ungdomsskole i studietiden, der jeg fikk prøvd ut dette ganske godt. Der var elevene veldig forskjellige, noen brant for musikk og hadde det som eneste lidenskap, mens andre var idrettsfolk og ville helst ikke være i musikkrommet. Da måtte vi finne kvalitetene

til hver enkelt og prøve hardt for å få alle til å føle at de var viktige brikker. Tror jeg lærte en del av faget samspill som jeg tok med meg inn i denne situasjon.

[...] Jeg har nok også blitt en litt tydeligere leder av det, flinkere til å si hvordan jeg ønsker å ha det, og blitt med klar over hvordan jeg ønsker å ha det.

[...] Jeg tror nok ikke jeg hadde hatt fokus, og hadde visst hvor mye samspill betyr, hvis jeg ikke hadde hatt faget samspill på HiNT. Jeg skjønnte hvor utviklende det er, både det å lede ei samspillgruppe, men også å spille sammen i band. Dette tar jeg med meg videre som gitarlærer, der jeg alltid prøver å få gjort litt samspill i løpet av skoleåret.

-Marit-

Irene nevner hvordan man i løpet av faget fikk muligheten til å reflektere over handlinger som foregikk i samspillgruppen og fikk dermed en større forståelse som hjalp henne i yrkessammenheng både som musikkklærer, utøver og kordirigent. I det neste sitatet forteller hun hvordan inkludering, tilpasning og mestring er viktige punkter i hennes måte å jobbe på og hvordan hun har gjennom refleksjon fått en ny kunnskap og bevissthet i møtet med andre. Dette har hjulpet henne i ulike situasjoner.

Gjennom samspill og ensembleledelse ble disse punktene løftet frem gjennom samtaler og drøfting av prosesser vi var en del av, som la grunnlag for å kunne gå ut i yrkesliv med en ny kunnskap og bevissthet.

[...] Mestring har også blitt vektlagt som et viktig punkt hele veien. Når det gjelder mestring er det også lett å kjenne hvor avgjørende dette er for motivasjonen for min egen del. Å som leder legge til rette for mestringsopplevelser på ulike nivå ser jeg som en viktig lærdom, som henger sammen med læringsprosessen for øvrig.

-Irene-

Irene nevner også gjennom refleksjon hvordan hun har fått en større bevissthet rundt lederrollen der hun har blitt opptatt av å legge til rette for trygghet og entusiasme for hennes målgruppe.

Lederrollen har jeg fått et bredere syn på. Jeg opplever at en god leder evner å ha en åpen og ydmyk holdning til ideer og gruppemedlemmer, og samtidig å være fast og beslutsom i ulike faser av en prosess. I tillegg bør en leder kunne bidra til å skape trygghet og entusiasme i gruppa, og med å forme holdninger innad i-og utad i gruppa.

-Irene-

Vidar skriver at han har oppnådd en større innsikt og forståelse over hvordan han kan bli en så god ensembleleder som mulig ved å ha reflektert over ulike situasjoner som for eksempel gruppearbeid med fokus på både leder- og deltakerrollen. Dette har hjulpet Vidar i hans nåværende yrke som musikk lærer der han veileder elevene i grunnskolen, skriver han.

Under studiene var det vanskelig der og da å se hvordan jeg skulle få brukt tingene jeg lærte i samspill- og ensembleledelse i mitt yrkesliv. Etter hvert har jeg innsett gjennom min refleksjon at mange av lærdommene og aha-opplevelsene jeg fikk har gitt meg gode verktøy til å være en så god ensembleleder som mulig.

-Vidar-

Ut fra det forskningsdeltakerne har skrevet i refleksjonsskrivene har jeg funnet ut i hovedtemaet refleksjon over egen praksis at forskningsdeltakerne opplever at bruk av refleksjon har gitt de en større innsikt i hvordan det er å være leder som har hjulpet de til å bli tryggere ledere i det didaktiske møtet med elever og medarbeidere. Ved å ha reflektert har forskningsdeltakerne erfart at det har gitt de en større bevissthet rundt lederrollen der de gjennom samtaler og drøfting med veiledere, medstudenter og refleksjonsnotat reflekterte over de ulike prosessene i samspillgruppen. Dette mente forskningsdeltakerne la et grunnlag for å kunne gå ut i et mangfoldig yrkesliv med en ny kunnskap som musikk lærere. Ved å ha gått faget samspill og ensembleledelse har man som student fått muligheten til å få artikulert og drøftet sin kunnskap rundt blant annet relasjonskompetanse og metodeutvikling. Gjennom faget samspill og ensembleledelse utvikler de refleksjon over egen rolle både som deltaker, leder og utøver som kan være til hjelp i yrkessammenheng. Den største nøkkelen for at studentenes kunnskap skal komme best mulig ut er at den må bevisstgjøres. Ved hjelp av veiledning fra lærerne i faget, gjensidig studentveiledning, vekselvirkning på å være både deltaker og leder og drøfting i plenum erfarer forskningsdeltakerne at de evner å ta med seg kompetansen ute i videre yrkessammenheng som ferdigutdannede musikk lærere.

Marit fortalte fra når hun var i praksis på en ungdomsskole i studietiden der hun fikk prøve å lede en undervisningssituasjon som krevde at hun måtte tilpasse opplegget. I refleksjonsskrivet skriver hun at gjennom ulike undervisningssituasjoner og i samspillgrupper har hun blitt en tydeligere leder der hun har blitt tydeligere til å si hvordan hun ønsker å ha det. I denne

situasjonen har Marit gjort en «reflection – on – action» som har hjulpet henne i å få et større fokus på seg selv som leder. Det er ikke tilstrekkelig å bare erkjenne at man har erfart, Marit ble også utfordret til å teoretisere og reflektere rundt situasjonen for å oppnå læring i en profesjonell sammenheng (Ertsås & Irgens, 2012, s. 204). Tverrfagligheten ved HiNT spiller en viktig rolle for teoriens betydning for studentenes fremtidige yrkesutøvelse. Det er viktig å trekke inn det didaktiske og pedagogiske inn i de erfarte opplevelsene for studentene slik at studentene klarer å begrunne sin yrkesutøvelse på en kompetent måte (Ertsås & Irgens, 2012, s. 208). Ertsås & Irgens (2012, s. 196) skriver at profesjonsutøvere forventes å lære, være i konstant utvikling og forbedre sin yrkesutøvelse, og de må i tillegg kunne begrunne sine handlinger og beslutninger på en måte som gir tilstrekkelig autoritet til at de blir betraktet som profesjonelle. Ut fra det Marit skriver i denne situasjonen har evnen til refleksjon rundt opplevelsen hjulpet henne i å skape mening der hun fikk satt ord på sine tanker (Schön, 1983). På den måten klarte hun å se sammenhengen mellom teori og det hun faktisk gjorde. Her velger jeg å se denne situasjonen som om en ny kunnskap oppstod hos Marit.

Irene skrev at man i løpet av faget kontinuerlig diskuterte og reflekterte over temaer som blant annet inkludering, tilpasning og mestring. Ved å både ha veiledning fra lærerne og gjensidig studentveiledning hvor medstudentene kunne komme med tilbakemeldinger og innspill erfarte Irene at hun fikk en ny forståelse som hun kunne knytte til sin profesjon. En slik læringsstrategi kan ses på som reflekterende veiledning fra lærerne i faget. Olsen (2013, s. 29) skriver at reflekterende veiledning kan åpne opp for å endre tilvante forestillinger og måter å handle på i pedagogisk sammenheng der man kan se på læreren og studenten som likeverdige i samtalen. Her er formålet å skape utviklingsmulighet for studenten for profesjonell utvikling og kompetent yrkesutøvelse. En slik form for veiledning er i motsetning til mesterlæreprinsippet med på å hjelpe studentene i å reflektere gjennom at lærerne bidrar til en perspektivering som kan få de opplevde erfaringene til å bli omdannet til ny læring (Handal & Lauvås, 2014, s. 134). Å få tilbakemeldinger fra medstudenter kan og være en hensiktsmessig måte i å få en større kunnskap og bevissthet rundt både sin egen rolle og målgruppens rolle. Wiig og Wittek (2013, s. 110) skriver at gjensidig studentveiledning kan være med å hjelpe studenter i å få delt sin forståelse samtidig som de er med i en transformasjonsprosess der de i fellesskap forhandler om en ny viten og nye forståelsesrammer som de knytter til deres fremtidige profesjon. En slik arbeidsform kan være med på å utforske erfaringer man gjør i ulike kontekster som fremmer

studentenes læringsbane. Ved å jobbe med gjensidig studentveiledning går studenter inn i symmetrisk veiledningsaktiviteter der de er nødt til å gå inn i roller som de fra før av har liten erfaring med. Det er derfor viktig at lærerne som er i samspill og ensembleledelse har kjennskap til de ulike temaene som blir diskutert for å hjelpe studenter videre i læreprosesser (Wiig & Wittek, 2013, s. 116). Wiig og Wittek (2013, s. 116) avslutter med at gjensidig studentveiledning kan være med på å støtte studentens transformasjon der man i løpet av prosessen kan få fagstoffet under huden, skape mening i det og gjøre det relevant.

4.2 Utforming av kunnskapskonsept

I delkapittel 4.1, hovedtemaer, har jeg nå redegjort for og diskutert de tre hovedtemaene jeg har identifisert gjennom analyse av det empiriske materialet, som beskrevet i kapittel 3, og i dialog med teoretiske omrisset i kapittel 2. Disse diskusjonene er nå bakgrunnen for det siste trinnet, som er kunnskapskonseptene. Disse kunnskapskonseptene er en ytterligere fortetning av analysen og diskusjonen og setter nye merkelapper på innholdet som tidligere er diskutert. Avslutningsvis vil jeg så drøfte og poengtere hvordan disse kan være et bidrag tilbake til feltet jeg har posisjonert mitt arbeid i, redegjort for under tidligere forskning i delkapittel 1.4. Hoveddelen av min oppgave er imidlertid den bakgrunnen som er diskutert og analysert i det foregående, det å utvikle kunnskapskonsepter er et videreutviklingsarbeid som ikke alltid forventes i oppgaver på mastergradsnivå, men jeg vil likevel forsøke. Dette fordi dette er vesentlig for at arbeidet som er gjort kan få en betydning i tillegg til at jeg er i stand til å besvare problemstillingen på en formålstjenlig måte. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5, *oppsummering og konklusjon*, men først vil jeg altså i dette delkapittelet redegjøre for hvordan jeg har kommet fram til mine tre kunnskapskonsepter og hva som ligger i disse.

Med utgangspunkt i det empiriske materialet fra refleksjonsskrivene som ble gjennomført med tre forskningsdeltakerne som har gått faget samspill og ensembleledelse og som nå er ute i deres profesjon som faglærere i musikk, har jeg vært i dialog med mitt teoretiske omriss. På den måten var jeg i stand til å utforme disse kunnskapskonseptene som igjen ga meg svar på min problemstilling som var: *Hvilke kunnskapsbidrag beskriver nyutdannede musikk lærere som særlig betydningsfulle fra faget samspill og ensembleledelse?*

Dette gjorde jeg gjennom en prosess hvor jeg hadde kodet det empiriske materialet, kodene ble kategorisert til hovedtemaer og til slutt analysert med bakgrunn fra det teoretiske omrisset som gjorde det mulig å framstille funn i form av begreper. I konseptuell generalisering skriver Tjora (2012, s. 215) at man søker etter å framstille funn i form av enten typologier, modeller, begreper, metaforer eller lovmessigheter som ikke direkte er knyttet spesifikt til kun den empirien eller den casen som ligger til grunn.

På bakgrunn av hovedtemaene ser jeg at faget samspill og ensembleledelse har gitt forskningsdeltakerne en kunnskap som de har tatt med seg videre til sin profesjon som musikk lærere. Disse tre kunnskapskonseptene er:

1. *Kunnskap i å danne relasjoner*
2. *Kunnskap i å lede*
3. *Kunnskap i å artikulere sin profesjon*

4.2.1 Kunnskap i å danne relasjoner

I mitt første kunnskapskonsept, *kunnskap i å danne relasjoner*, handler dette kunnskapskonseptet i denne forbindelsen om hvordan forskningsdeltakerne gjennom faget samspill og ensembleledelse har fått kunnskap i å forstå og samhandle med mennesker man møter på en god og hensiktsmessig måte. Kunnskap i å danne relasjoner beskriver hvordan forskningsdeltakerne gjennom faget samspill og ensembleledelse fikk opparbeidet seg en kunnskap i å danne relasjoner. Klasseromsledelse handler om hvordan man kan skape gode relasjoner til målgruppen som kan bidra til motivasjon i læringsprosessen. Et eksempel på det er fra underpunktet medvirkning under hovedtemaet relasjonskompetanse, hvor forskningsdeltaker Irene så på det musikalske samspillet på som en demokratisk praksis hvor alle skulle få sin stemme hørt og bli anerkjent. Det er altså målgruppen, enten det er elevene eller medarbeiderne, som gjør lederen Irene i stand til å utøve lederskap. Gjennom mellommenneskelig samhandling og medvirkning lar Irene målgruppen få komme med innspill og tilbakemeldinger i undervisningssituasjonen. Et slikt estetisk perspektiv kan bidra til å få et læringsmiljø som beveger seg mot innovasjon, meningsskaping og utvikling av gode relasjoner. I det ledelsesteoretiske omrisset, kapittel 2, skrev jeg om Spurkelands bok relasjonskompetanse

og om de fem aspektene som jeg nevnte i relasjonskompetanse (jmf. 2.3) som var viktige innenfor det å skape gode relasjoner i samspill med andre: kartlegging, tilpasning, miljø, medvirkning og mestring. Disse fem aspektene kan ses på som ledelse i et estetisk perspektiv som kan hjelpe læreren i å møte klasserommet. Er ikke lederen i stand til å *kartlegge* målgruppen står man i fare for at kompetansen som målgruppen besitter blir liggende i dvale (Spurkeland, 2005, s. 166). Det er derfor viktig å *tilpasse* oppgavene slik at man blir en prestasjonshjelper som jeg tidligere i denne delen nevner om Irene (Spurkeland, 2005). Relasjonskompetanse handler også om hvordan man skape et godt *miljø* som kan gi viktige premisser for målgruppens læring (Hanken & Johansen, 1998, s. 46). Skaper man et godt miljø er det større sannsynlighet for at lederen åpner opp for *medvirkning*, noe som er et demokratisk virkemiddel i følge Spurkeland og som kan skape en indre motivasjon (2005, s. 174). Dette er igjen med på å skape *mestring* i lederens målgruppe.

4.2.2 Kunnskap i å lede

I mitt andre kunnskapskonsept, *kunnskap i å lede*, står metodeutvikling sentralt i hvordan forskningsdeltakerne utvikler kunnskap og bevissthet rundt deres lederrolle, både didaktisk og musikalsk. Dette har gitt de tre forskningsdeltakerne mening som de har tatt med seg videre i rollen som musikk lærer. Årsaken til at forskningsdeltakerne skriver at de får en større oversikt i over å tilrettelegge undervisning slik at den potensielle målgruppen kan bli sett og mestrer det faglige og sosiale innholdet, kan tyde på at samspill og ensembleledelse fokus på metodeutvikling som for eksempel gruppearbeid og låt- og sjangerkunnskap har hjulpet forskningsdeltakerne til å bli mer kompetente musikk lærere ute i arbeidslivet. Her ligger fokuset på både et didaktisk plan, men også musikalsk, noe som har gitt forskningsdeltakerne en motivasjon til å legge til rette for skapende arbeid i ulike situasjoner enten det er i møte med elever eller medarbeidere. Samspill og ensembleledelse har gitt disse tre forskningsdeltakerne en større oversikt der de har muligheten til å tilrettelegge undervisningen på en måte slik at alle i målgruppen blir sett og mestrer det som undervises i. Det har gitt forskningsdeltakerne, som Vidar sier, flere gode verktøy for å bli en så god ensembleleder som mulig, som videre kan hjelpe de til å bli en mer kunnskapsrike musikk lærer ute i arbeidslivet. Klasseromsledelse handler blant annet om hvordan man kan formidle noe til sin målgruppe, tilpasse undervisningen slik at alle mestrer utfordringer både sosialt og faglig (Svendal & Larsen, 2009). Ved hjelp av de ulike metodene som forskningsdeltakerne har nevnt i refleksjonsskrivene har de erfart at disse virkemidlene kan være med på å gjøre at de mestrer lærerrollen.

4.2.3 Kunnskap i å artikulere sin profesjon

Mitt siste kunnskapskonsept, *kunnskap i å artikulere sin profesjon*, tar for seg fokuset rundt lederrollen og hvordan forskningsdeltakerne gjennom faget samspill og ensembleledelse fikk en kunnskap bevisstgjort ved bruk av refleksjon. Her kan man trekke linjer til Schöns teori om at forskningsdeltakerne har gjort seg opp ulike erfaringer fra situasjoner i samspill og ensembleledelse og reflektert over sin utøvelse som har gjort de i stand til å utvikle et handlingsrepertoar (Schön, 1983, 2001). Gjennom refleksjon har forskningsdeltakerne opparbeidet seg en kunnskap i å gjenkjenne situasjoner og klarer å forebygge eventuelle utfordringer. Refleksjon har ifølge forskningsdeltakerne også hjulpet dem i å bli mer bevisste i over deres egen profesjon som musikk lærere. Kombinasjonen av handlingsdyktighet og innsikt innenfor den avgrensede konteksten som den profesjonelle yrkesutøvelsen gjelder for er viktig at forskningsdeltakerne gjør rede for i sin praksis gjennom refleksjon og analyse der de er i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte overfor så vel kolleger som elever, ledelse, foreldre og andre samfunnsinstanser (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200). Slik kan forskningsdeltakerne utvide sin kunnskap i og over en handling.

4.3 Metodologiske valg

I denne oppgaven har det vært tre forskningsdeltakere som har deltatt ved å besvare et refleksjonsskriv med fire deler som til sammen inneholdt åtte spørsmål. Dette antallet ga et begrenset empirisk utvalg noe som kan gi utfordringer til oppgavens overførbarhet og generaliserbarhet, men det begrenser ikke forskningsdeltakernes oppfatninger og beskrivelser av faget samspill og ensembleledelse. Denne oppgaven har hatt som formål å belyse hvilket kunnskapsbidrag faget samspill og ensembleledelse har bidratt slik det oppfattes og beskrives av forskningsdeltakerne. På den måten mener jeg at den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen har fungert hensiktsmessig.

Det at jeg kjenner alle de tre forskningsdeltakerne fra før av, og at jeg personlig har hatt en tilknytning til miljøet ved HiNT har vært både betydningsfullt og utfordrende. Det å ha hatt kjennskap til faget fra før har både gitt meg en styrke og en begrensning. En styrke i at jeg har gode forutsetninger for forståelse av de fenomenene og dets kontekst jeg undersøker, en begrensning i at jeg kan ha blitt mindre åpen for nyanser i situasjoner som studeres (Thagaard, 2002, s. 181).

Å ha brukt refleksjonsskriv som metode for innsamling av empirisk materialet har vært utfordrende, men også veldig givende i denne oppgaven. Jeg fant lite, nærmest ingen litteratur om refleksjonsskriv og var nødt til utarbeide skrevet på egen hånd og i dialog med veileder. En annen utfordring til refleksjonsskrivet som jeg ser i ettertid kunne ha vært at jeg overvurderte mine forskningsdeltakere når det kom til graden av deres refleksjoner rundt faget samspill og ensembleledelse. Det kan være vanskelig å få satt ord på hvordan en opplever et fag, spesielt når det er flere år siden forskningsdeltakerne gjennomførte faget samspill og ensembleledelse på HiNT. Forskningsdeltakernes refleksjonsskriv ga meg derimot gode og reflekterte beskrivelser av faget samspill og ensembleledelse. Det at refleksjonsskrivene også var ferdig transkribert når forskningsdeltakerne leverte gjorde det mulig at jeg kom raskere i gang med analyseprosessen.

5 Oppsummering og konklusjon

Tema for min oppgave har vært et fags betydning for ferdigutdannede musikk lærere. Med bakgrunn i det formulerte jeg problemstillingen slik:

«Hvilke kunnskapsbidrag beskriver nyutdannede musikk lærere som særlig betydningsfulle fra faget samspill og ensembleledelse?»

I min analytiske tilnærming valgte jeg stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), der jeg gikk gjennom flere steg fra det empiriske materialet til kunnskapskonsept som jeg utviklet. Denne prosessen har tidvis vært krevende hvor jeg har gått ett og flere steg tilbake i modellen når det var behov.

Det empiriske materialet som ligger til grunn i denne oppgaven ble generert gjennom et refleksjonsskriv med tre forskningsdeltakere hvor jeg valgte forskningsdeltakerne ut i fra kriterier som gjorde at jeg fikk utdypende svar og som kunne gi meg dybdeinformasjon om feltet jeg undersøkte. Forskningsdeltakerne hadde alle gått ved HiNT og faget samspill og ensembleledelse og var når dataene ble generert ute i arbeidslivet som musikk lærere.

Oppgavens teoretiske omriss er hentet fra teori hovedsakelig om kunnskap i relasjonskompetanse, kunnskap i klasseromsledelse og kunnskap i refleksjon.

Det å ha drøftet forskningsdeltakernes beskrivelser i lys av mitt teoretiske omriss har gjort det mulig for meg å utvikle tre kunnskapskonsepter som gikk ut på hvilken kunnskap forskningsdeltakerne ervervet seg i løpet av fagets periode. Disse tre konseptene peker mot at faget samspill og ensembleledelse har bidratt til en kunnskap i å danne relasjoner, kunnskap i å lede og kunnskap i å artikulere sin profesjon.

Disse tre kunnskapskonseptene tolker jeg som ulike ferdigheter som utgjør en didaktisk kunnskap forskningsdeltakerne har ervervet i løpet av deres periode i samspill og ensembleledelse. Bachelorløpet Faglærer musikk ved HiNT er en profesjonsutdanning hvor man utdanner seg for å bli både lærere og formidlere i et estetiske perspektiv som for eksempel musikkfaglig arbeid i grunnskole, videregående skole, kulturskole og annet opplærings- og formidlingsarbeid.

Å ha et ledelsesperspektiv som musikk lærer kan være formålstjenlig. Dette fordi at hverdagen til en lærer ofte er dynamisk i forhold til hvordan elevene, medarbeiderne og skolelokalene er forskjellige. I en slik sammenheng er det viktig å reflektere over mål og middel for å oppnå ønsket læringsutbytte, hvordan man kommer seg fra a til b. Å ha utviklet ledelsesverktøy som forskningsdeltakerne har gjort i samspill og ensembleledelse kan hjelpe dem som musikk lærere i å møte sin målgruppe på en best mulig måte, både didaktisk og musikalsk. Et estetisk perspektiv på klasseromsledelse kan dermed framstå som noe som tydeliggjøres der forskningsdeltakerne har som musikk lærere blitt mer en igangsetter enn en kunnskapsformidler (Østern & Irgens, 2015, s. 15). Dette er noe som krever dialog og medvirkning. Det å se på musikk samspill som en demokratisk praksis kan være med på å tilføre verdier som bør være sentrale i et klasserom. I en demokratisk praksis kan lederen tilrettelegge for et fellesskap hvor hver og en får sin stemme hørt og blir tatt på alvor. Et slikt fokus på både det faglige og menneskelige plan kan være med på å få lederens målgruppe i å ta ansvar i større grad, der man får kjenne på eierskapet til prosjektet. Her utspilles ledelsen mellom lederen og målgruppen i en slags symbiose hvor man gjør hverandre gode.

Så kan man spørre seg om bidraget fra faget samspill og ensembleledelse er tilstrekkelig for å lede en musikkundervisning. Tverrfagligheten i profesjonsutdanningen faglærer musikk er viktig for hvordan studentene opparbeider seg kompetanse til å bli musikk lærere. Bachelorløpets fag har en relevans fra fag som didaktikk og pedagogikk til samspill og ensembleledelse samt praksisperiodene man har i løpet av bachelorløpet. Ut fra undersøkelsen som er gjort i denne oppgaven skriver forskningsdeltakerne at de tar med seg en mestringsfølelse ut i praksis der de har lært å arbeide med forskjellige folk i ulike settinger, som kan gjøre forskningsdeltakerne motiverte til å lede eller jobbe sammen i et estetisk perspektiv.

Både lærere og utøvere har et formidlingsperspektiv i sine oppgaver, der fellestrekket handler om å måtte forholde seg til en målgruppe, det være seg et kor, en skoleklasse eller en samspillgruppe. For å være en god og trygg lærer eller leder er det viktig å finne en kommunikasjonslinje med målgruppen, en kommunikasjonsferdighet (Løkken, 2010, s. 57). Bli kommunikasjonslinjen brutt vil formidlingen bli dårligere. Hvis man som leder klarer å skape gode relasjoner med sin målgruppe mener jeg at man har større mulighet til å skape nærhet, noe som vil bidra til målgruppens læringsutbytte. På den måten kan man se at musikkklærere studentene forberedes ved hjelp av faget samspill og ensembleledelse til å klare å nå sitt publikum som en utøver, hvor de skal bli en god leder i grunnskole, kulturskole, videregående skole eller annet opplærings- og formidlingsarbeid for barn, unge og voksne med fokus på musikk.

Etter endt bachelorløp sitter forskningsdeltakerne igjen med en utvidet verktøykasse der de har flere redskaper til å håndtere møtet med sin målgruppe. Metode handler mye om hvilket grep man gjør, studentene har skaffet seg et refleksjonsgrunnlag der de har ulike verktøy som gjør at de er i stand til å iverksette ulike oppgaver og utfordringer. Samtidig er forskningsdeltakerne motiverte for å jobbe med målgruppen, de har en drivkraft som de har lært ved faget samspill og ensembleledelse ved HiNT som har stimulert de. Forskningsdeltakerne erkjenner gjennom refleksjon og bevisstgjøring at de har fått flere redskaper i sin verktøykasse som de kan ta med seg. Uten gode verktøy kan usikkerhet spre seg og derfor kan det være viktig noen ganger å ha en konkret metode som en har lært.

Gjennom utprøving i blant annet en konstruert praksis som for eksempel et arbeidskrav med medstudenter i samspill og ensembleledelse, opparbeidet forskningsdeltakerne seg en større forståelse og et bedre utgangspunkt for å lykkes i en videre pedagogisk prosess som enten samspill-leder, lærer eller leder. Samspill og ensembleledelses bidrag til forskningsdeltakerne kan hjelpe de til å bli tryggere, mer pedagogiske og kompetente lærere.

Kunnskap i å danne relasjoner handler om kunnskap i det å forstå og samhandle med mennesker man møter på en god og hensiktsmessig måte. Det handler om å være en god og tydelig leder der man prøver å finne ut hvordan man kan bidra på en best mulig måte og å få den balansegangen ved å utfordre sine elever, kollegaer og medstudenter samtidig som målgruppen er i komfortsonen. Målet er å få målgruppen opp og fram ved hjelp av kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, selvrefleksivitet og selvavgrensning, intersubjektivitet og forståelse og anerkjennelse og nåværende øyeblikk.

Kunnskap i å lede dreier seg om kunnskap faget samspill og ensembleledelse har vært en bidragsyter til forskningsdeltakerne slik at de har fått en kunnskap i å utøve lederrollen. Gjennom en metodeutvikling alt fra gruppearbeid med vekselvirkning på lederrollen og deltakerrollen, har man fått prøvd ut hvordan det er å være leder og dermed kunne redusere risikoen for at de mislykkes ute i arbeidslivet som ferdigutdannede musikk lærere. Gjennom å få en kunnskap i å lede fra utdanningen ved HiNT, kan de få en mulighet til å få oversikt og mestre de ulike oppgavene, som igjen kan hjelpe de til å utvikle kunnskap og bevissthet. Denne kunnskapen og bevisstheten kan hjelpe forskningsdeltakerne i å utvikle seg som leder der de er bedre rustet til å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisning og læring.

Kunnskap i å artikulere sin profesjon handler om kunnskap til å verbalisere, begrepsliggjøre og se sammenhenger rundt sin egen profesjon. Forskningsdeltakerne fikk gjennom faget samspill og ensembleledelse kunnskapen bevisstgjort ved å diskutere, få og gi veiledning og reflektere. På den måten ble det mulig for forskningsdeltakerne å gjenkjenne situasjoner og å forebygge eventuelle utfordringer ved senere anledninger i deres yrke som musikk lærere. Ved å diskutere, gi og få tilbakemeldinger, reflektere og analysere situasjoner de har opplevd kan forskningsdeltakerne i større grad være i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte overfor så vel kolleger som elever, ledelse, foreldre og andre samfunnsinstanser. En slik tankegang kan gjøre det mulig for forskningsdeltakerne å utvide sin kunnskap i og over en handling.

Dette er *kunnskapsbidrag* faget samspill og ensembleledelse har bidratt til forskningsdeltakerne som nå er ferdigutdannede musikk lærere. Disse tre kunnskapskonseptene som har blitt utviklet i denne oppgaven mener jeg kan forklares og drøftes verbalt ved å bruke Aristoteles sin tenkning om de ulike kunnskapsformene. Kunnskap i å lede kan forklares og drøftes ved å bruke

Aristoteles kunnskapsform techné der forskningsdeltakerne kan få knyttet sin praktiske kunnskap i å lede. Dette må ikke forveksles med erfaring, men at de kan skape kunnskap i deres handling. På den måten ble deres teoretiske kunnskapsgrunnlag fra for eksempel pedagogikk og didaktikk integrert i deres praktiske handlinger. I denne oppgaven kan man se fra forskningsdeltakernes refleksjonsskriv at kunnskapsformen techné hadde en fremtredende rolle. Kunnskap i å danne relasjoner og kunnskap i å artikulere sin profesjon kan tolkes som fronesis hvor forskningsdeltakerne er i stand til både å danne relasjoner og å skape gode refleksjonsprosesser. Ut fra forskningsdeltakernes refleksjonsskriv har det vært en slags dannelsesprosess i hvordan de kunne bli en bedre lærer. Kunnskapskonseptene kunnskap i å danne relasjoner og kunnskap i å artikulere sin profesjon mener jeg har belyst forskningsdeltakernes klokskap i medmenneskelige relasjoner der en musikk lærerprofesjons fundament vil være å reflektere og vise god dømmekraft samt være i stand til å danne relasjoner med sin målgruppe.

Med bakgrunn fra de tre forskningsdeltakernes refleksjonsskriv kan man konkludere med at faget samspill og ensembleledelse har bidratt til at de har utviklet en kunnskap som både er praktisk, teoretisk og relasjonell. Et slikt fag som samspill og ensembleledelse er etter denne studiens resultater å dømme en bidragsyter til å få tryggere, mer pedagogiske og kompetente lærere ute i arbeidslivet, noe som igjen kan føre til at de ferdigutdannede musikk lærerne i større grad klarer å artikulere sin kunnskap og hva ens særegne ekspertise består i. På den måten kan ferdigutdannede musikk lærere utvikle forståelse og kunnskap om egen profesjon.

Veien videre

Som en oppfølging av denne studien er det flere ting som jeg kunne ha tenkt meg å sette fokus på. Et aspekt som hadde vært interessant å tatt fatt på ville ha vært og sett på hvilke kunnskapsbidrag de ulike musikk lærerutdanningene i Norge bidrar med for å bli bedre lærere og formidlere i musikkfaglig arbeid i grunnskole, videregående skole, kulturskole og annet opplærings- og formidlingsarbeid. Hvordan er fordelingen mellom den kunstfaglige og den didaktiske undervisningen i musikk lærerutdanningene slik at man besitter både en kunstfaglig og didaktisk kompetanse?

Det hadde også vært interessant i en videreføring av denne studien å utforske tenkingen om kunnskapskonsepter som jeg har utviklet i denne oppgaven. Å skape en brobygger mellom tanke og handling hvor man tar i bruk kunnskapskonsepter som et analyseverktøy for å snakke om og vurdere læringsutbytte i utøvende kunstfag hadde vært et interessant aspekt å sett nærmere på.

Forskningsdeltakerne har gjennom faget fått et grunnlag, en nysgjerrighet som de er i stand til å realisere. Faget samspill og ensembleledelse kan man se på som en utprøvningsfase, som et laboratorium hvor man har forsket på egen metode og erfart hvordan man kan få realisert metodene sine i praksis. Det betyr ikke at undervisningens hverdag nødvendigvis blir låst hvor man nedprioriterer spontaniteten og det uforutsigbare. Hvis vi tar et eksempel fra jazzmusikken så sies det at en god improvisasjon er nøye innstudert. Improvisasjon er et verktøy hvor man kan kommunisere frihet og impulsivitet med sine elever og medarbeidere. Forener vi det uforutsigbare og det velkjente med målgruppen mener jeg at man kan skape en trygg og spennende læringssituasjon. Dette kan ut fra undersøkelsen i denne oppgaven ses på som en kompetanse i å lede der musikk lærerne tar i bruk både en didaktisk- og relasjonell kompetanse.

Litteraturliste

- Angelo, E. (2002). *Musikkskolelæreres yrkeskompetanse: En oppgave om hvilke krav stilles musikkskolelæreres yrkeskompetanse: og hvordan faglærerutdanningen i musikk forbereder til å møte disse kravene.* (Hovedoppgave i musikkpedagogikk). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I: Angelo, E. & Kalsnes, S. (Red.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning.* (s. 21-41). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Arendt, H. & Beiner, R. (1982). *Lectures on Kant's political philosophy / Hannah Arendt ; edited and with an interpretive essay by Ronald Beiner.* Chicago: University of Chicago Press.
- Aubert, A., M. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – Kall og profesjon: om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser.* (Doktorgradsavhandling), Oslo: Norges musikkhøgskole
- Christensen, S. (2014). Det kunnskapsmessige dilemma i kunstfaglige profesjonsutdanninger. I: Angelo, E. & Kalsnes, S. (Red.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning.* (s. 155-168). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H., L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 1,* (s. 28-40). Hentet fra <http://www.idunn.no/npt/2010/01/art01>
- Danielsen, B. Å. B. (2012). Praksisbegrepet i musikk lærerutdanning, In B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (red.), *Educating Music Teachers in the New Millenium.* Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project. Chapter 6. S. 89-108. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Dehlin, E. (2006): Teori i kjøtt og blod: God ledelse er improvisasjon. I Steinsholt & Sommero: *Improvisasjon.* N.W. Damm & Søn, Oslo.

- Drazin, R., Glynn, M. A., & Kazanjian, R. K. (1999). Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. *Academy of Management Review*, 24, 286 – 307.
- Ertsås, T., I. & Irgens, E., I. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm, M. B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 195-215). Trondheim: Tapir.
- .
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L., I. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gylterud, S. (2011). *Skolekorpset. En arena for samspill og læring*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Volda) Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/153892>
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hanken, I., M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, H., Ropo, A. & Sauer, E. (2007). Aesthetic leadership. *The Leadership Quarterly*, 18(6), 544–560.
- Hanssen, T., Lysebo, E., J. & Tronshaug, H., J. (1995). *Med takt og tone: Ensembleledelse: VK 1*. Oslo: Gyldendal.
- Heggen, K. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger – Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 457-468. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2008/06/tilbakeblikk_pa_tre_profesjonsutdanninger_-_utdanningsinnhold_og_kompetanse

- Hiim, H. (2012). Relevant, praksisbasert yrkesutdanning. I B. Aamotsbakken, *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. (s. 123-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E., J. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. I: Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L. & Postholm, M.B. (red.): *Klasseledelse – for elevenes læring*. (s. 41-66). Trondheim: Akademika forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kristoffersen, B. (2013): Isolasjon er lidelse i *DRAMA – Nordisk Dramapedagogisk tidsskrift* nr. 03/2013.
- Lampert, M. (2009). Learning Teaching in, From, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education* published online 7 October 2009. (<http://jte.sagepub.com/content/early/2009/10/07/0022487109347321>)
- Løkken, I. M. (2010). *Relasjonskompetanse: fem barnehagestyreres forståelse av begrepet*. (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30492>
- Olsen, K., R. (2013). Veiledning og praksislærerrollen i lærerutdanning – mester eller reflekterende samtalepartner. I L., G. Lingås & K., R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s. 24-41). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografisk og kasusstudier*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., B. & A., H. Glenna. (2013). *En helstøpt lærerutdanning. Fokus på klasseledelse med fundament i teori og praksis*. Trondheim: Akademika.
- Postholm, M.B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen: fire læreres meninger og opplevelser *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 127-140. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2013/02/klasseledelse_i_ungdomsskolen_-_fire_lreres_meninger_og_op

- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse*. (4. rev. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O., H. & Hanssen, P., H. (2002). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1983, 2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Randers: Forlaget Klim.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svarstad, J. (2015, 27.04). John Hattie: - Lærerutdanning nesten ikke noen effekt. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/incoming/John-Hattie---Larerutdanning-nesten-ikke-noen-effekt-7995599.html>
- Svendal, A. & Larsen, A., A. (2009). *Klasseromsledelse og kulturutvikling som bidrag til at lærere og barnehagemedarbeidere bedre kan mestre sitt arbeid. Erfaringer fra prosjekt «jeg blir» i Aust-Agder*. (Aksjonsforskningsrapport). Kristiansand: Universitet i Agder.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wiig, C. & Wittek, L. (2013). Det beste var at ingen hadde rett – om gjensidig studentveiledning som redskap i lærerutdanningen. I L., G. Lingås & K., R. Olsen, *Pedagogisk veiledning*. (s. 98-116). Oslo: Gyldendal akademisk.

Østern, T., P. & Irgens, E., J. (2015). En følelse av berøring. Ledelse for læring i et estetisk perspektiv. I Emstad, A., B. & Angelo, E. (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole: Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. (s. 65-83). Oslo: Cappelen.

Vedlegg

Vedlegg nr. 1:

Emneplan fra 2007 – 2014 ved faglærerutdanningen i musikk, HiNT, Levanger

Vedlegg nr. 2:

Informasjonsskriv

Vedlegg nr. 3:

Refleksjonsskriv

Vedlegg nr. 4:

Kvittering fra NSD

Vedlegg nr. 1:

Emneplan fra 2007 – 2014 ved faglærerutdanningen i musikk, HiNT, Levanger

2007 – 2008:

http://www.HiNT.no/HiNT/studietilbud/2007_2008/levanger/musikk_faglaererutdanning_bachelorgradsstudium

2008 – 2009:

http://www.HiNT.no/HiNT/studietilbud/2008_2009/avdeling_for_laererutdanning/musikk_faglaererutdanning_bachelorgradsstudium

2009 – 2013:

http://www.HiNT.no/HiNT/studietilbud/2009_2010/avdeling_for_laererutdanning/musikk_faglaererutdanning_bachelorgradsstudium

2014 – 2015:

http://www.HiNT.no/HiNT/studietilbud/2014_2015/avdeling_for_laererutdanning/musikk_faglaererutdanning_bachelorgradsstudium

Vedlegg nr. 2:

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Samspill og ensembleledelse:

Betydningen av faget for ferdigutdannede musikk lærere

Bakgrunn og formål

Faglærerstudiet musikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling Levanger(HiNT) har en profesjonsutdanning hvor man etter endt bachelorgrad kan arbeide i grunnskole, kulturskole, videregående skole eller annet opplærings- og formidlingsarbeid for barn, unge og voksne med fokus på musikk. I bachelorløpet undervises faget «samspill og ensembleledelse».

Dette prosjektet er en mastergradsstudie som har til formål å undersøke hva slags betydning faget har hatt i tidligere studenters arbeid som musikk lærere i forhold til ledelse og deres personlige trygghet. Problemstillingen min er: "Hvilken betydning har faget samspill og ensembleledelse hatt for ferdigutdannede musikk læreres klasseromsledelse og trygghet i praksisene?"

Du er forespurt i å delta i dette studiet fordi du har gått bachelorløpet faglærer musikk ved HiNT, avd. Levanger og har hatt faget samspill og ensembleledelse, og fordi du underviser innenfor et musikkfag som er relevant for denne studiens problemstilling.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Din deltakelse vil være å svare på et refleksjonsskriv via e-post som er inndelt i fire deler. Spørsmålene vil omhandle din forståelse av faget, erfaringer du gjorde deg når du hadde faget og fagets betydning etter endt bachelorgrad.

Hvis noe skulle være uklart etter jeg har lest dine notater tar jeg kontakt for å få klarhet, det blir ikke en ny runde med oppfølgingsspørsmål.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til personopplysningene er kun meg og veilederen.

Siden dette mastergradsstudiet er et narrativ forskningsprosjekt vil du som deltaker kunne gjenkjennes i publikasjonen. Hvis det er ønskelig kan jeg sende min analyse til deg hvor du har muligheten til å kommentere før oppgaven publiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **03.09.2015**.

Personopplysninger og refleksjonsskrivet vil ved prosjektslutt bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet umiddelbart.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **VEGAR HUSBY FISKUM. TLF. 917 20 879. E-POST: vegarhusbyfiskum@gmail.com**

Kontaktopplysninger til veileder, Elin Angelo, er:
TLF. 735 90 458. E-POST: elin.angelo@plu.ntnu.no

Du kan også sende refleksjonsskrivet per post hvis du ønsker det. Da sender du det til:

Vegar Husby Fiskum
Nedre Møllenberg gate 59 B
7014 Trondheim

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker)



Samspill og ensembleledelse

Betydningen av faget for ferdigutdannede musikk lærere

VEGAR HUSBY FISKUM

Samspill og ensembleledelse

Betydningen av faget for ferdigutdannede musikk lærere

INFORMASJON OM PROSJEKTET

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hva slags betydning faget samspill og ensembleledelse har hatt hos ferdigutdannede studenters arbeid som musikk lærere i forhold til ledelse og deres personlige trygghet.

Prosjektet settes bare i gang etter ditt informerte og frie samtykke. Du har til enhver tid rett til å avbryte din deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser og uten å måtte oppgi noen grunn.

Dette refleksjonsskrivet er delt inn i **fire deler**. I **den første delen**, kontekst, ønsker jeg at du forteller om din egen bakgrunn. Her ønsker jeg å få et innblikk inn i din jobbsituasjon slik den er per dags dato og hva hovedoppgavene er i denne jobben.

Den andre delen, utdanning, går ut på at du prøver å finne noen nøkkelord som du mener beskriver faget samspill og ensembleledelse. Det kan være både positivt eller negativt, der du utdyper med historier fra enten praksis eller utdanningen.

I tredje del, fagets betydning, blir du stilt noen spørsmål som omhandler faget samspill og ensembleledelse, ledelsesaspektet og personlig trygghet. Her ønsker jeg også at du prøver å utdype med historier fra praksis og/eller utdanningen hvis det er mulig.

Fjerde del har jeg valgt å kalle for tilbakeblikk, der du prøver å oppsummere hvordan du blant annet opplevde refleksjonsskrivet. Her har du muligheten til å skrive andre ting som du mener har vært enten positivt eller negativt som du mener bør nevnes om faget samspill og ensembleledelse.

Med vennlig hilsen

Vegar Husby Fiskum

E-postadresse: vegarhusbyfiskum@gmail.com

Mobilnummer: 917 20 879

DEL 1 – KONTEKST

- *Beskriv din jobbsituasjon slik den er nå*

- *Fortell om de hovedoppgavene du har i denne jobben*

- *Hva vil du si kjennetegner deg som leder?*

DEL 2 – Utdanning

Bruk et par minutter til å finne noen nøkkelord (f.eks. tre nøkkelord) som du mener beskriver faget samspill og ensembleledelse ved Faglærer Musikk, HiNT, avd. Levanger.

Utdyp, gjerne med historier fra praksis eller fra utdanningen (hendelser, opplevelser og erfaringer), hvorfor disse nøkkelordene er betydningsfulle for deg.

Hvis det er for liten plass til å skrive kan du legge til en «tom side» for å skrive mer. (På et word-dokument f.eks. går man da inn på «sett inn» og trykker på «tom side» som ligger på verktøylinjen).

DEL 3 - Fagets betydning

Denne delen inneholder to spørsmål som handler om på hvilken måte faget samspill og ensembleledelse har hjulpet deg som ferdigutdannet musikk lærer i arbeidslivet.

Utdyp, gjerne med historier fra praksis eller fra utdanningen (hendelser, opplevelser og erfaringer), som kan beskrive dine refleksjoner rundt faget og hvilken betydning det har hatt for deg i din profesjon.

Hvis det er for liten plass til å skrive kan du legge til en «tom side» for å skrive mer. (På et word-dokument f.eks. går man da inn på «sett inn» og trykker på «tom side» som ligger på verktøylinjen).

(1) *Hva lærte du av å gå på faget samspill og ensembleledelse?*

(2) *Hvilken betydning mener du samspill og ensembleledelse kan ha hatt for deg og hvordan du jobber nå?*

DEL 4 - Tilbakeblikk

- *Hvordan synes du det var å gjennomføre dette refleksjonsnotatet og har ditt syn på samspill og ensembleledelse endret seg på noen måte?*

- *Innspill*



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

Vedlegg nr. 4:

Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Elin Angelo

Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.02.2015

Vår ref: 41883 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2015.
Meldingen gjelder prosjektet:

41883 *Samspill og ensembleledelse: Betydningen av faget for
ferdigutdannede musikk lærere*

Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Elin Angelo

Student Vegar Husby Fiskum

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 03.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vegar Husby Fiskum vegarhusbyfiskum@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41883

Meldingen gjelder et mastergradsprosjekt, der formålet er å undersøke betydningen av faget samspill og ensembleledelse har hatt for ferdigutdannede musikk læreres klasseromsledelse og trygghet i praksisene.

Utvalget består av tidligere studenter som har tatt faget og som nå er i jobb. Utvalget rekrutteres via epost.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv er i utgangspunktet godt utformet, men vi ber derfor om at følgende tilføyes:

- kontaktopplysninger til veileder.

Data samles inn ved hjelp av refleksjonsskriv som sendes via epost. Vi anbefaler at informatene gis mulighet til å sende inn refleksjonsskrivene per post hvis de ønsker det. Informasjon om dette kan gjerne inkluderes i informasjonsskrivet.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 03.09.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)