

Sofie Rosvold

"På sikt kan kompetansen min kanskje strekke seg dit."

En hermeneutisk fenomenologisk studie av musikk lærerstudenters opplevelse av og erfaringer med kompetanseutvikling for produksjonsarbeid i utdanningen.

Masteroppgave i Musikk
Veileder: Elin Angelo
Medveileder: Astrid Rennemo
Mai 2024



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sofie Rosvold

"På sikt kan kompetansen min kanskje strekke seg dit."

En hermeneutisk fenomenologisk studie av musikk lærerstudenters opplevelse av og erfaringer med kompetanseutvikling for produksjonsarbeid i utdanningen.

Masteroppgave i Musikk
Veileder: Elin Angelo
Medveileder: Astrid Rennemo
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven undersøker likheter og ulikheter mellom utdanningen og yrket når det gjelder produksjonsarbeid i emnet MGLU4238 – *Komponering og produksjon* i musikk lærerutdanningen, og perspektiver på produksjonsarbeid i skolen. Oppgaven har en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming. For å undersøke likhetene og ulikhetene utarbeidet jeg og sendte ut en spørreundersøkelse til nåværende og tidligere studenter i emnet, og intervjuet en lærer som har erfaring med produksjon i skolen. Dette viser til den fenomenologiske tilnærmingen i oppgaven, ved å samle studentenes og lærerens opplevelser og erfaringer med produksjonsarbeid i emnet/skolen. I analysen vil datamateriale fra studentenes svar på spørreundersøkelsen legges i forgrunn, og lærerens perspektiver fra intervjuet legges i bakgrunn da dette kun er en lærers opplevelser og meninger om produksjonsarbeid og er derfor ikke representativt for alle læreres situasjon med produksjonsarbeid i skolen. I tillegg tolker jeg min innsamlede empiri opp mot tidligere forskning, et teoretisk rammeverk omhandlende kompetanse og forforståelser basert på egen gjennomføring av emnet, og erfaringer med produksjonsarbeid i skolen som praksisstudent. Det hermeneutiske delhelhetsprinsippet har dermed vært sentralt for å behandle mine fortolkninger i møte med empirien og teori for å forstå likheter og ulikheter mellom utdanningen og yrket. Dette viser til den hermeneutiske tilnærmingen i oppgaven, ved at forskeren har en aktiv rolle som fortolker av oppgavens empiri.

Hovedfunnene peker mot at det finnes likheter mellom utdanning og yrke i hvordan samarbeidskompetanse vektlegges og behøves, og hvordan individets medbragte kompetanse benyttes i produksjonsarbeidet. Videre identifiserer jeg en ulikhet mellom hvordan studentene og læreren i studiens empiri samarbeider med kolleger om produksjonsarbeid i sine kontekster, og hvordan tidligere forskning (Kolaas & Knigge, 2021) viser at lærere i valgfaget *Produksjon for scene* ofte arbeider alene. Jeg identifiserer også en ulikhet ved at respondentene uttrykker at didaktisk kompetanse ikke oppleves vektlagt i utdanningen, mens skoleperspektivet understreker at denne behøves i yrket. Til sist er det en forskjell mellom hvordan lærere bruker sin reelle kompetanse i møte med tverrfaglig produksjonsarbeid, og hvordan en nåværende student har kunnskap om tverrfaglig produksjonsarbeid, men ikke reell kompetanse. Jeg reflekterer kritisk over oppgavens funn med utgangspunkt i hvordan forskjellige maktperspektiv påvirker kompetanseutviklingen og kompetansebehovet når det gjelder produksjonsarbeid. Avslutningsvis foreslår jeg noen bidrag til utvikling for sammenheng mellom utdanning og yrket for emnet *Komponering og produksjon* basert på studiens empiri, og gir videre også forslag til behøvd forskningen på feltet Musikalsk produksjon i skolen med vekt på kompetanseutvikling i produksjonsarbeid og kompetanseutvikling i fordypningsfaget musikk generelt.

ABSTRACT

This masterthesis studies similarities and differences between the education and the profession when it comes to production work in the context of the subject MGLU4238 – *Komponering og produksjon* (Composition and production) in the music teacher education, and perspectives on production work in school. The thesis has a hermeneutic-phenomenological scientific theoretical approach. To answer what similarities and differences there is between the education and profession, I prepared and sent a survey to current and former students in the education's subject and interviewed a teacher who had experience with production work in school. This refers to the phenomenological approach in the thesis, by studying students' and a teacher's experiences with production work in the education's subject/school. In the analysis the data material from the student survey will be in focus, and the interview will be used as a perspective in the background, as this is only one teacher's experiences and opinions with production work and therefore it is not representative for all teachers' situations with production work in school. In addition, I interpret the collected empirical evidence against previous research, a theoretical framework focusing on competence and my own preconceptions based on my implementation of the subject, and experiences with production work in school as a practical student. The hermeneutic part-whole principle has therefore been central to process my interpretations of the empirical evidence and theory to understand the similarities and differences between the education and the profession. This refers to the hermeneutic approach in the assignment, in that the researcher had an active role as an interpreter of the thesis' empirical data.

The main findings point to the fact that there are similarities between the education and the profession in how cooperation competence is emphasized and needed, and how the competence brought by the individual is used in the production work. Furthermore, I identify a disparity between how the students and the teacher in my empirical work collaborate with colleagues on production work in their contexts, and how previous research (Kolaas & Knigge, 2021) shows that teachers in the elective subject *Produksjon for scene* (Stage Production) often work alone. I also identify a difference in that the respondents express didactic competence is not felt to be emphasized in the education, while the school perspective emphasizes that this is needed in the profession. Finally, there is a difference between how teachers use their real competence when dealing with interdisciplinary production work, and how a current student had knowledge of interdisciplinary production work, but no real competence. I reflect critically on the findings of the thesis, based on how different perspectives of power affect the development of competence and the need for competence when it comes to production work. In conclusion, I propose some contributions to development for the connection between education and the profession for the subject *Komponering og produksjon* based on the study's data material, and I also give suggestions for the needed research in the field of musical production in schools with an emphasis on competence development in production work and competence development in the music subject in the music teacher education in general.

FORORD

Denne masteroppgaven markerer endestoppet på en femårig reise for meg som student. Reisen har beriket meg med kunnskap, opplevelser og ikke minst gode relasjoner. Spesielt det sistnevnte har vært med på å gjøre prosessen med å ferdigstille denne oppgaven mulig, og det er derfor mange som fortjener en takk i dette forordet!

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere Elin Angelo og Astrid Rennemo. Dere har vært fantastiske støttespillere fra start til slutt. Deres konkrete tilbakemeldinger, forslag og anerkjennelse av arbeidet jeg har gjort, har vært uvurderlig for meg i skriveprosessen. Tusen takk! Jeg vil også takke Solveig Salthammer Kolaas og Jens Knigge for deres velvillighet til å dele datamateriale fra deres tidligere forskning med meg, og videre hjelp med å forstå programvaren SPSS. Selv om jeg endte opp med å kun benytte egengenerert data i oppgaven, var samhandlingen med dere en viktig del av prosessen med masteroppgaven, og har vært med på å utvide min forståelse av forskningsområdet i sin helhet. Forskningsdeltakerne i prosjektet fortjener også en stor takk, for uten dem hadde ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre i det hele tatt, og jeg har satt stor pris på deres deltakelse.

Takk til mine nære og kjære, familie og venner, for oppmuntrende ord og interesse for prosessen. Spesielt takk til min søster, Malene Rosvold, for at du tok deg tid til å lese gjennom hele oppgaven og komme med innspill som har gjort at jeg har fått fremstilt oppgaven på best mulig måte! Videre vil jeg rette en stor takk til Espen Furnes for korrekturlesing av oppgaven i innspurtsfasen, og for at du har vist forståelse for både tvil, frustrasjon, glede og engasjement i mine utgreiinger om prosjektet underveis. Takk til A-Laget, Saltkråkan og alle nære venner jeg har fått gjennom studiet. Dere er kvalitetsfolk og har gitt meg så mange gode opplevelser som har vært med på å gjøre disse fem årene i livet uforglemmelig. Jeg kommer ikke til å gi slipp på dere uansett hvor reisen deres fortsetter!

Og sist, men ikke minst, (og klisje nok) takk til meg selv. For at jeg har stått opp, dratt til lesesalen og jobbet med denne oppgaven. Jevnt og trutt, gjennom hele prosessen. Med et litt omformulert dikt fra Trygve Skaug, vil jeg oppsummere det hele slik:

Masteroppgaven min hadde aldri vært den samme uten meg i det minste.

Trondheim, mai 2024
Sofie Rosvold

Innholdsfortegnelse

Figurer	viii
Tabeller	viii
1 Bakgrunnen for masterprosjektet	1
1.2 Leserguide.....	3
1.3 Emnet MGLU4238 - <i>Komponering og Produksjon</i>	4
2 Musikalsk skoleproduksjon.....	6
2.1 Musikk lærerens rolle i musikalsk skoleproduksjon.....	6
2.2 Produksjon i skolens læreplan	7
3 Tidligere forskning	10
4 Teoretisk rammeverk	12
4.1 Kompetansebegrepet.....	12
4.1.1 Formell og uformell kompetanse	12
4.1.2 Kompetanseutvikling	13
4.1.3 Kompetanse og makt.....	15
5 Metode og metodologi.....	17
5.1 Tilnærming til metode.....	18
5.2 Valg av metode for datagenerering	19
5.3 Rekrutteringsprosess og gjennomføring.....	22
5.4 Tabelloversikt over datamateriale	24
5.5 Den analytiske tilnærmingen: Tematisk analyse	25
5.5.1 Første møte med datamaterialet	26
5.5.2 Identifisering av kategorier.....	27
5.6 Etske overveielser og studiens troverdighet.....	29
6 Studentenes uttrykk for kompetanse	33
6.1 Samarbeidskompetanse	33
6.2 Didaktisk kompetanse	36
6.3 Organiseringskompetanse	39
6.4 Skoleperspektivet på kompetanse i produksjonsarbeid	40
6.5 Refleksjon knyttet til min førforståelse	42
6.6 Er det sammenheng mellom utdanningen og i yrket?	43
6.7 Oppsummering av sammenhenger og ulikheter.....	47
7 Avsluttende refleksjoner	48
7.1 Veier videre	50

Referanser.....	53
Vedlegg	57
Vedlegg 1: Emnebeskrivelse MGLU4238 – Komponering og produksjon.....	58
Vedlegg 2: Spørreundersøkelse nåværende studenter.	62
Vedlegg 3: Spørreundersøkelse tidligere studenter.	63
Vedlegg 4: Spørsmål fra intervju med praksislærer.	64

Figurer

Figur 1: Skrekkeeksempel på produksjonsarbeid i skolen.	2
Figur 2: Regulation of working in educational practice by experiential knowledge, theoretical knowledge, and practical knowledge in case of an integrated knowledge base.....	14
Figur 3: Sentrale styringsdokumenter for høyere utdanning.	15
Figur 4: Min hermeneutiske del-helhet forståelse i oppgaven.....	18
Figur 5: Informasjonsskriv til nåværende og tidligere studenter.	23
Figur 6: Påminnelse til tidligere studenter.....	23
Figur 7: De overordnede og underordnede kompetansekategoriene.	29

Tabeller

Tabell 1: KoP-emnets kontekst i musikk lærerutdanningen.	5
Tabell 2: Oversikt over prosjektets genererte datamateriale.	24
Tabell 3: Første møte med datamaterialet.	27
Tabell 4: Første koding av datamaterialet.....	28
Tabell 5: Eksempel på koding ved bruk av kompetansekategoriene med datamateriale fra nåværende student 1.....	28

1 Bakgrunnen for masterprosjektet

De siste årene har lærerens kompetanse vært et aktuelt tema både i media, og i forskningen. SSB har blant annet undersøkt hva slags utdanning og kompetanse lærere som arbeider i skolen har (Arnesen m. fl., 2023), og videre hvilken sammenheng utdanningen og yrket har (Graber m. fl., 2023). I rapporten om Lærerkompetanse i grunnskolen (Arnesen m. fl., 2023) synes kun 46% av lærerne som underviser i musikk å ha studiepoeng i faget. Videre viser SSB's rapport om sammenheng mellom yrket og utdanning (Graber m. fl., 2023) at tegn på sammenheng mellom utdanning og yrket varierer mellom yrkene. Yrker som krever en bestemt utdanning, og profesjonsrettede yrker, hadde tydeligere sammenhenger enn tjenesteytende yrker uten en bestemt type utdanning (Graber m. fl., 2023, s. 4). Behovet for å undersøke læreres kompetanse, og sammenhengen mellom utdanningen og yrket, har blant annet blitt aktualisert i møte med det såkalte praksissjokket. Begrepet beskriver en opplevelse av mangel på samsvar mellom utdanningen og yrket som den nyutdannede trer inn i (Hollup & Holm, 2015). Med overskrifter som «Praksissjokket» skremmer nye lærere (Boysen, 2021), *Praksis forbereder oss ikke godt nok til yrket* (Hoff m. fl., 2020), *Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet lærer?* (Caspersen & Raaen, 2014) og *Må vi lærerstudenter skolere oss selv?* (Arntzen, 2022) har både lærere og lærerstudenter markert behovet for kunnskap og utvikling av forebygging for praksissjokket, og økt opplevelse av sammenheng mellom utdanningen og yrket.

Temaet for denne masteroppgaven er sammenhengen mellom utdanningen og yrket når det gjelder kompetanse i arbeid med musikalske skoleproduksjoner. Jeg undersøker dette i en kontekst av hvordan emnet MGLU4238 - *Komponering og Produksjon* i den femårige lærerutdanningen med master i musikk, kvalifiserer kompetansen som behøves for produksjonsarbeid i skolen. Jeg vil videre omtale *Komponering og Produksjon* som KoP-emnet, eller bare KoP om jeg ikke benytter det fulle navnet. Figur 1 er et skrekkeksempel jeg utarbeidet på nettstedet *Canva*, som uttrykker et praksissjokk som musikk lærer i produksjonsarbeid, og videre hvordan manglende kompetanse kan oppleves i yrket. Eksempelet formidler også uttrykket av et fraværende profesjonsfellesskap. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver i den overordnede delen av læreplanen om hvordan profesjonsfellesskapets faglige, pedagogiske, didaktiske og fagdidaktiske dømmekraft skal utarbeides i dialog og samhandling mellom lærerne og lederne i kollegiet. I skrekkeksemplet er denne dialogen og samhandlingen utelatt, og musikk læreren står igjen alene med produksjonsarbeidet. Dette er relevant å trekke frem med bakgrunn i at tidligere forskning blant annet viser at nesten halvparten av lærerne som har valgfaget Produksjon for Scene, som kan være en av musikk lærerens arbeidsoppgave, arbeider alene med faget (Kolaas & Knigge, 2021). Dermed vil det også være relevant å studere profesjonsfellesskapets påvirkning og betydning i undersøkelsen av sammenhenger og ulikheter mellom utdanning og yrket, når det gjelder produksjonsarbeid.



Figur 1: Skrekkeeksempel på produksjonsarbeid i skolen.

Prosjektet støtter seg på en tankegang om at utdanningen skal forberede den kommende yrkesutøveren til yrkesarbeidet. Sammenhengen mellom yrke og utdanning ligger som en grunnmur gjennom masterprosjektet, og hovedproblemstillingen er:

Hvilke likheter og ulikheter kan identifiseres mellom kompetanse vektlagt i emnet Komponering og Produksjon i musikk lærerutdanningen, og kompetansebehovet slik det kommer til uttrykk i perspektiver på produksjon?

For å belyse problemstillingen har jeg utviklet to forskningsspørsmål som leder meg gjennom oppgaven. Disse fokuserer på hver sin del av sammenhengen som undersøkes, det første på utdanningen og det andre på yrket. Det første forskningsspørsmålet ser på nåværende og tidligere studenters opplevelse av kompetanseutvikling i emnet i utdanningen. Det andre forskningsspørsmålet ser nærmere på en lærer, med erfaring fra produksjonsarbeid i skolen, sine perspektiver og opplevelser av behøvd kompetanse for produksjonsarbeid i skolen. Forskningsspørsmålene for oppgaven er:

1. Hvilken kompetanse opplever nåværende og tidligere studenter at de har og ikke har tilegnet seg i emnet Komponering og Produksjon?
2. Hvilke perspektiver på kompetansebehov i møte med oppsetting av en produksjon har en lærer som har erfaring med produksjonsarbeid i skolen?

Svarene på de to forskningsspørsmålene vil til sammen kunne si noe om hvilken sammenheng det er mellom kompetansen som utvikles i utdanningen og hvilken

kompetanse som trengs i yrket i utøvelsen av produksjonsarbeid. Målet med forskningen på den overordnede problemstillingen er å identifisere de likheter og ulikheter som finnes mellom kompetanse i KoP-emnet i musikk lærerutdanningen og kompetanse knyttet til oppsetting av produksjon i skolen med utgangspunkt i empirien. Å undersøke dette kan potensielt være med på å utvikle utdanningen for å gjøre den mer yrkesrelevant, basert på hvilke opplevelser og erfaringer som kommer frem i datamaterialet, og videre hvordan jeg analyserer, tolker og diskuterer disse funnene.

I masteroppgaven brukes begrepet *musikalsk skoleproduksjon*. I norsk skole har den musikalske skoleproduksjonen mange ulike drakter (Angelo & Sæther, 2017, s. 185). På noen skoler forkleddes den for eksempel i julefortellinger, med julesanger og juleeventyr. På andre skoler brukes den som en avrundende effekt på skoleåret med en forestilling for hele skolen med bandnummer, danser og dikt som en klasse har arbeidet med i løpet av året. Det finnes utallige eksempler på disse produksjonene, men det som er felles for dem er at de inneholder musikalske og kunstneriske nummer som øves inn til en planlagt fremstilling. Jeg forstår produksjon som innøvd innhold, som for eksempel innøvd musikk, skuespill eller dans, som fremstilles for et publikum. Dette kan utdypes med definisjonen av *produksjon* fra KoP-emnet: "En produksjon blir i denne sammenheng forstått som en planlagt hendelse med kunstnerisk intensjon, eksempelvis konserter, forestillinger, scenekunstneriske samarbeidsprosesser samt innspillinger." (NTNU, 2024b). Videre vil jeg beskrive min forståelse av de andre produksjonsbegrepene. Når man jobber frem mot fremstillingen av en produksjon driver man produksjonsarbeid. Dette vil for eksempel være øvingen på innholdet som skal fremstilles. Produksjonsarbeid kan også innebære rigging av scenen, å lage kostymer og rekvisitter eller å lage koreografien til en dans som skal fremstilles. Alt dette skjer i produksjonsprosessen, som er tiden som strekker seg fra når man starter arbeidet med en produksjon til man fremstiller den ferdige produksjonen. Å sette opp en produksjon eller oppsetting av en produksjon blir da betegnelsen av å gjennomføre og vise det produksjonsarbeidet man har drevet med i produksjonsprosessen. I dette prosjektet har jeg vært opptatt av en type musikalsk produksjon som inneholder elementer av musikk med sang og band, dans og manus som fremstilles til en kronologisk historiefortelling. I kapittel 2 vil jeg forklare nærmere hva en slik produksjon vil sette av krav for musikk læreren.

1.2 Leserguide

Videre vil jeg kontekstualisere forskningsprosjektet ved å presentere KoP-emnet, musikalske skoleproduksjoner, musikk lærerens rolle i slikt arbeid og produksjonsarbeid i skolens læreplan. Deretter vil jeg vise til tidligere forskning om forholdet mellom utdanning og yrke, musikk lærerens kompetanse og produksjon i skolen. Etter dette vil oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming og det teoretiske rammeverk presenteres. Masteroppgavens metodekapittel beskriver prosessene knyttet til spørreundersøkelse, observasjon og intervju, som har vært oppgavens metoder for datagenerering. I analysekapitlet blir forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer analysert i dialog med tidligere forskning og relevant teori, og i slutten av kapitlet trekkes trådene til oppgavens problemstilling og hovedfunn presenteres. Jeg avslutter oppgaven med en kritisk refleksjon rundt hovedfunnene i oppgaven i lys av maktperspektiver, og gir noen indikatorer for veier videre i utvikling av emnet i utdanning og behov for videre forskning. Før oppgaven fortsetter vil jeg nevne at tekstarbeidet til noen av kapitlene er utarbeidet i sammenheng med eksamen i emnet *Kunstfagdidaktisk forskning*:

vitenskapsteori, metode og analyse. Dette gjelder noe av teksten i innledningskapitlet, underkapitler om vitenskapsteori og metode i kapittel 5. Innholdet er naturligvis justert og tilpasset det helhetlige bildet av masteroppgaven slik den er i dag.

1.3 Emnet MGLU4238 - *Komponering og Produksjon*

KoP er et emne på 15 studiepoeng i fordypningsfaget *musikk* i lærerutdanningen (NTNU, 2024b). Fordypningsfaget *musikk* får man mulighet til å velge som valgfag A i studieløpet, og det begynner i utdanningens andre semester. KoP-emnet som jeg undersøker, ligger i andre syklus av utdanningsløpet, som er 4-5 studieår (NTNU, 2024a). Det er derfor kun de som velger musikk som sitt masterfag, og de som har sosialpedagogikk eller spesialpedagogikk som masterfag, som har emnet. Lærerutdanningen har vært et femårig studieløp siden høsten 2017, og det er dermed fire kull som har gjennomført KoP da det i den anledning ble opprettet som et emne i masterløpet. De ulike emnene i musikkvalgfaget har fra år til år blitt flyttet på fra de ulike semestrene av grunner jeg ikke kjenner til, og gjengivelsen av studieløpet som er presentert i tabell 1, er dermed kun korrekt for mitt eget kulls studieløp, 2019-2024 (NTNU, 2024a). Det er relevant å vise frem for å tydeliggjøre hvilke emner som er blitt introdusert både før og etter KoP. Foregående emner kan for eksempel ha læringsmål som bygges på i senere emner. Kompetanse for produksjonsarbeid kan på den måten opparbeides i studieplanen for musikk som helhet, i alle emnene det innebærer, så vel som i KoP alene.

Komponering og Produksjon er et emne som fokuserer på å formidle musikalske produksjoner med relevans for arbeidet som lærer i skolen (NTNU, 2024b). I emnebeskrivelsen står det at studenten skal, både individuelt og i gruppe, øve på å skape, initiere, planlegge, gjennomføre og evaluere ulike produksjoner. I dette inkluderes både kunstnerisk og didaktisk arbeid som skal bidra med ferdigheter til både å komponere og arrangere musikk og dans, i tillegg til å utvikle kunnskaper som gir en didaktisk evne til å fasilitere undervisningssituasjoner hvor elever komponerer og arrangerer musikk og dans. Gjennom emnet vil studenten få øve seg på: "(..) *komposisjons- og arrangeringsteknikker, koreografiske verktøy, instrumentkunnskap og ulike former for notasjon, samt bruk av digitale verktøy for komponering/arrangering.*" (NTNU, 2024b). Vedlegg 1 er emnebeskrivelsen for *Komponering og Produksjon* med tilhørende læringsmål slik emnet er beskrevet på NTNU sin hjemmeside våren 2024 (Vedlegg 1). I mitt forskningsprosjekt vil jeg sette søkelys på delen av emnet som angår *produksjon* og prosessen ved å gjennomføre og skape en musikalsk produksjon, for å videre se hvilken kompetanse dette krever av læreren. *Komponering* er en naturlig del av et slikt arbeid, men det spesifikke komposisjonsarbeidet vil ikke være et fokus i denne oppgaven.

Studieår	Emner
1-3 studieår. Syklus 1 i lærerutdanningen.	<p>MGLU1114 - "Musikk 1 (1-7) emne 1: Skape, oppleve og utøve musikk" (15 studiepoeng)</p> <p>MGLU2114 - "Musikk 1 (1-7) emne 2: Musikk læreren som leder og tilrettelegger" (15 studiepoeng)</p> <p>MGLU3108 - "Musikk 2" (30 studiepoeng)</p>
4-5 studieår. Syklus 2 i lærerutdanningen.	<p>MGLU4216 - "Musikkpedagogiske grunnlagspraksiser". (7,5 studiepoeng)</p> <p>MGLU4214 - "Community Music". (7,5 studiepoeng)</p> <p>MGLU5236 - "Fordypning i praktisk/kunstnerisk disiplin". (15 studiepoeng fordelt på to semester)</p> <p>MGLU4238 - "Komponering og Produksjon". (15 studiepoeng)</p> <p>MGLU5218 - "Musikk, teknologi og didaktikk". (7,5 poeng studiepoeng)</p> <p>MGLU5239 - "Kunstfagdidaktisk forskning: vitenskapsteori, metode og analyse". (15 studiepoeng)</p>

Tabell 1: KoP-emnets kontekst i musikk lærerutdanningen.

2 Musikalsk skoleproduksjon

Musikalske skoleproduksjoner synes å ha nært slektskap til sjangeren musikal. Woolford (2012) definerer musikalen som en teatralisk presentasjon hvor historiefremstillingen foregår gjennom tale, musikk og bevegelse på en integrert måte for å skape en helhet i fremstillingen. Han fremhever videre tre viktige elementer som rammer musikalen inn: boken, musikken og teksten. Boken vil for eksempel være manuset, som formidles gjennom musikalsens dramaturgiske struktur. Musikken er selvforklarende, den musikken som musikalen inneholder, og teksten er den skrevne fremstillingen i musikken (Woolford, 2012, s. 5). Dette kan kobles til musikalske skoleproduksjoner ved at de også ofte inneholder manus som formidler en historie, samt musikk med tekst som underbygger budskapet. Edberg (2013) forklarer at en moderne tilnærming til musikalen preges av et konsept hvor en rekke sanger presenteres på scenen som del av en produksjon. Nærmere innhold i musikalen, foruten om sang og musikk, er ikke spesifisert. Når den moderne musikalen blir satt i en skolekontekst, kan man si den rekontekstualiseres. I dette ligger forståelsen av at grunnlaget for et skolefag eller en pedagogisk virksomhet tar utgangspunkt i musikalsens praksis. Ved en sammensmeltning av pedagogisk praksis og den kunstneriske konteksten skapes den musikalske produksjonen som en skolemusikal er, gjennom prosessen som kalles pedagogisk apparat (Edberg, 2013, s. 182). Edberg (2019) referer til Collins (1999) når han omtaler skolemusikaltradisjonen i sitt doktorgradsprosjekt, hvor skolemusikalen beskrives som en folkelig teaterform. Den folkelige teaterformen er kompleks og krevende, samtidig som den er underholdende og aktørene, publikummet og konteksten er i nær kontakt med hverandre (Edberg, 2019, s. 5). Som nevnt i innledningen for oppgaven kommer den musikalske skoleproduksjonen i skolen i mange ulike drakter. Dette krever videre mange ulike kvalifikasjoner hos læreren som skal lede produksjonsarbeidet bak den avsluttende fremstillingen.

2.1 Musikk lærerens rolle i musikalsk skoleproduksjon

Musikklærere synes å kunne ha flere roller i en musikalsk skoleproduksjon. Bobetsky's (2009) lister opp en rekke områder en musikk lærer bør, og kanskje må, tenke over i arbeidet med en skolemusikal. Her vektlegges å velge hvilken forestilling som skal fremstilles, arrangering av musikk for barneskoleelever, organisering og planlegging, sceneteknisk arbeid, koreografi, scenografi og konstruksjoner og kostymer, sminke og lys (Bobetsky, 2009, s. 3-4). De oppramsede områdene reflekterer områder læreren har ansvar for, og indikerer at læreren som leder en produksjon har bred kompetanse. Læreren skal for eksempel både forholde seg til å kunne arrangere musikk for mellomtrinns musikaler og ha kunnskap om kostymer og sminke i produksjonen. Bobetsky (2009) fremhever videre at en musikal krever en samarbeidende tilnærming, og valget av musikal bør kunne knyttes til fag og faglige mål (s. 7-9). I likhet med Bobetsky (2009) skriver Angelo & Sæther (2017) om hvordan det å være musikk lærer handler om å innta mange forskjellige roller. En musikk lærer skal blant annet være musiker, lærer, akkompagnatør, dirigent og produsent for å nevne noen av rollene de beskriver. I tillegg skal ikke musikk læreren kun forholde seg til disse områdene frittstående, vedkommende skal også ha selvforståelser og kunnskapsforståelser som skaper sammenheng mellom disse ulike områdene (Angelo & Sæther, 2017, s. 182). En musikk lærer skal altså ha kontroll på mange områder innenfor produksjonen, og videre kunne kombinere bruken av disse. Dette krever en viss kompetanse på de individuelle områdene, og videre en egen kompetanse i kombinasjonen av de ulike områdene.

Forfatterne presiserer hvordan rollen som produsent i musikalsk skoleproduksjon i deres erfaring, ofte tilfaller musikk lærerens oppgaver. Angelo & Sæther (2017) fremhever hvordan arbeidet blir tildelt musikk lærere uavhengig av deres formelle utdanning. De beskriver at produsentrollen innebærer å lede planleggingen, å skulle utvikle et tema, lage innhold til forestillingen, organisere øvinger og tilpasse musikken til de involverte i produksjonen (Angelo & Sæther, 2017, s. 186). De påpeker også at uforutsette oppgaver kommer i tillegg ved fremføringen av produksjonen, som å lede og dirigere, akkompagnere sanger, sufflere manus og inspisere fremføringene (Angelo & Sæther, 2017, s. 186). På mange skoler operer også musikk læreren som den ansvarlige for valgfaget *Produksjon for scene* som finner sted på ungdomstrinnet, som også innebærer kravene for produksjonsrollen beskrevet i dette avsnittet.

2.2 Produksjon i skolens læreplan

For å undersøke hva slags kompetanse læreren vil ha behov for i møte med produksjonsarbeid vil det være nødvendig å fremheve hvilke situasjoner musikalske skoleproduksjoner kan eksistere i, i skolen. Dette vil jeg gjøre ved å trekke frem deler av læreplanen som peker mot muligheter for å bruke produksjon som tilnærming i undervisningen. Delene jeg går gjennom er den overordnede delen av læreplanen, læreplan for musikkfaget og valgfaget Produksjon for Scene. Produksjonsoppsetting nevnes ikke som en spesifikk del av læreplanen i musikk. Jeg referer til deler av læreplanen og kompetansemål som tilsynelatende gir rom for produksjonsarbeid som tilnærming til undervisningen fordi de inkluderer elementer som også finnes i den musikalske skoleproduksjonen som formidling av musikk, dans og manus (Edberg, 2013; Woolford, 2012). I tillegg har jeg inkludert læreplan for valgfaget *Produksjon for scene*, da dette faget også kan regnes som en del av musikk lærerens arbeid. Tidligere forskning viser blant annet at den største andelen lærer som arbeider i valgfaget har utdanningsbakgrunnen grunnskolelærerutdanning, og at kunstfaget musikk er mest representert blant alle lærere, uansett hvilken utdanning (Kolaas & Knigge, 2021, s. 321). Ved å undersøke de ulike delene av læreplanen belyser jeg hvordan produksjonsarbeid faktisk vil være en del av musikk lærerens arbeidsoppgaver. Dette forsterker viktigheten av å forberede lærerstudenter på en god måte for deres kommende yrke.

I den overordnede delen av læreplanen fremheves viktigheten av praktisk estetisk tilnærming til undervisningen som foregår i skolehverdagen. Dette synliggjøres blant annet i underkapitlet 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, fra opplæringens verdigrunnlag. Bruk av musikalsk produksjon i opplæringen kan blant annet være et eksempel på en estetisk uttrykksform, som inneholder ulike praktiske aktiviteter, som kan ses i sammenheng med hvordan elevenes læring og utvikling skal skje gjennom sansing og tanker rundt læringsprosessene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Den skapende eleven fremheves også i kapitlet og det å få uttrykke seg på ulike måter. I produksjonssammenheng kan dette tre frem ved at elever får være med på å skape materiale til fremstillingen, for eksempel ved å få muligheten til å lage historien de skal formidle, musikk, sangtekst eller dansenummer. Dette er noe som fremheves eksplisitt i underkapitlet, nemlig at: "*Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen.*" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

I norsk grunnskole på 1.-7. trinn er ikke musikalsk produksjon eller skolemusikal et eget skolefag. Det er likevel flere deler av læreplanen i musikkfaget som kan gi muligheter for å bruke musikalsk produksjon som tilnærming. Det kan blant annet være en tilnærming til kjerneelementet *Utøve musikk*, der det blant annet fremheves at: "*Kjerneelementet skal gi elevene erfaringer med å spille, synge og danse i ulike sammenhenger.*" (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 2). I beskrivelsen av musikalske produksjoner og skolemusikaler finnes elementer av både synging og dansing, og musikken som benyttes kan også spilles av elevene om man tilrettelegger for det. Videre fremheves det også gjennom kjerneelementet at: "*(..) elevene gjennom kreative prosesser får øve seg i håndverk, uttrykk og formidling*" (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 2). Denne delen av kjerneelementet kan knyttes til produksjonens historieformidling. Som nevnt inneholder musikal og produksjoner ofte en historie eller et hovedtema man vil formidle. Dermed kan musikalske produksjoner gi en anledning for elevene å øve seg på formidling gjennom kreative prosesser gjennom musikken og dansen, men også teatralisk i formidling av for eksempel manus og sketsjer. Hvis vi ser nærmere på de konkrete kompetansemålene i læreplanen for musikk, kan vi finne flere eksempler på mål som gir rom for bruk av musikalsk produksjon som tilnærming. Et av eksemplene er dette er et kompetansemål etter 7. trinn: "*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne utøve et repertoar av musikk, sang, andre vokale uttrykk og dans fra samtiden og historien.*" (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 7). Kompetansemålet kan forbindes med det å utøve de ulike musikalske elementene den musikalske skoleproduksjonen inneholder som sang, musikk og dans. Videre kan man også se aspektet ved formidlingen av de ulike musikalske elementene fra "*(..) fra samtiden og historien*" i forbindelse med produksjon, ved å på ulike måter formidle samtid og historie gjennom de forskjellige musikalske elementene den inneholder. Også dette kompetansemålet etter 7. trinn er relevant å knytte til musikalsk produksjon: "*Målet med opplæringen er at elevene skal kunne øve inn og framføre sang og musikk, i samspill eller individuelt, gehørbasert og ved bruk av enkle notasjonsteknikker.*" (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 7). I kompetansemålet er det verbene *øve* og *framføre* som er relevante. De viser til sentrale prosesser i en produksjon, som handler om å lære seg de ulike elementene produksjonen består av som musikk, sangtekst, dans og manus. Bak en fremføring av en produksjon ligger en hel øvingsprosess som gjennomføres for å kunne formidle materialet man presenterer på en god nok måte. Det er dermed relevant å knytte kompetansemålet til musikalske produksjoner.

På ungdomsskolen, fra 8.-10. trinn, finner vi et konkret fag som inneholder musikalsk produksjon, nemlig skolefaget *Produksjon for scene*. Dette er et valgfag, som betyr at det ikke forekommer som hvilket som helst annet skolefag. Et valgfag er et skolefag hvor elevene får velge hvilket fag de vil ha. Den enkelte skole plikter å ha minst to valgalternativer (Kunnskapsdepartementet, 2020c). *Produksjon for scene* er et av de fungerende valgfagene i skolen i dag. Faget vektlegger å gi elevene erfaring med scenisk produksjon. Det vil si at de gjennom faget vil få erfaringer med de ulike delene som en produksjon består av. Faget vektlegger utvikling av sosial kompetanse gjennom samarbeid og samspillet blant elevene i de ulike kunstneriske prosessene. Videre består det av tre kjerneelementer: *Scenisk produksjon, Kunstnerisk formidling og Identitet i skapende fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 2). Det førstnevnte handler om utforsking av de ulike tilnærmingene til de forskjellige delene av en produksjon, og å forstå viktigheten av de alle. Det andre kjerneelementet handler om det kunstneriske samspillet, og hvordan man tilegner seg kunnskap om de ulike kunstneriske, tekniske og sosiale oppgavene som hører til en scenisk produksjon. Det siste kjerneelementet

handler om å la elevenes enkeltindivid få utfolde seg i det skapende produksjonsfellesskapet. Det innebærer blant annet å være kreativ, forstå ulike kunstformer og ha en selvstendighet og trygghet i tilnærmingen til dette samspillet (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 2)

3 Tidligere forskning

Ut fra temaet i denne masteroppgaven har jeg søkt tidligere forskning om (a) forholdet mellom utdanning og yrke, (b) musikk læreres kompetanse og (c) produksjon i skolen. Søkemotorene jeg har benyttet i letingen har vært ORIA, ERIC og Google Scholar, i tillegg til noe *Snowballing* i referanselistene til ulike kilder jeg har lest. Snowballing er å lete i kildelisten til relevant litteratur som kan inneholde kilder som også er aktuelle for mitt prosjekt (Nasjonalbiblioteket, 2024).

I norsk kontekst er det blant annet skrevet om forholdet mellom utdanning og yrke (a) med et bredt fokus på forekomsten i ulike profesjoner (Graber m. fl., 2023). Videre er det skrevet om læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket (Damsgaard & Heggen, 2010). Lærerne var kritiske til lærerutdanningens teoretiske innhold, og beskrev utfordringer med videreutdanning i yrket. I spørsmålet om lærerne tenkte på seg selv som ferdig kvalifisert etter utdanning, hadde de alle svart nei. Forfatterne fremhevet veiledning for nyutdannede lærere og mentorordning som mulige løsninger i artikkelen (Damsgaard & Heggen, 2010). I en masteroppgave (Søberg-Håkensen, 2022) omhandler læreres opplevelse av sammenheng mellom lærerutdanningen og læreryrket, er sentrale funn at lærere opplevde at pedagogikkfaget i utdanning ga viktig kompetanse for kommende lærerarbeid. Studien viste derimot et savn av det didaktiske perspektivet i undervisningsfagene. Masteroppgavens funn viste videre at lærerne opplevde lærerrollens mange sider som underrepresentert i utdanningen (Søberg-Håkensen, 2022, s. 3). Videre er det skrevet flere masteroppgaver om temaet musikk lærers yrkeskompetanse, og hvilken sammenheng det finnes mellom utdanning og yrket i musikk lærers tilfelle (Angelo, 2002; Fiskum, 2015; Nielsen, 2022). En av oppgavene uttrykker at læreplandokumentenes krav til musikk lærers yrkeskompetanse og sammenheng med hvordan faglærerutdanningen i musikk ikke er sprikende, men studentenes valg i studieløpet preger vedkommende sin kompetanseprofil (Angelo, 2002). En annen finner differenser mellom utdanningens undervisningsinnhold og grunnopplæringen, blant annet i en overvekt av teori og vitenskap i utdanningen. I tillegg avdekkes utfordringer med kompetansekravet til musikk læreren (Nielsen, 2022). Masteroppgaven *Samspill og ensembleledelse* (Fiskum, 2015) viser funn hvordan forskningsdeltakerne fikk et grunnlag gjennom faget som realiserer deres evne til å lede samspill og ensembler (Fiskum, 2015).

Musikk lærers formelle kompetanse (b) er blitt forsket på både landsdekkende (Arnesen, m. fl., 2023; Nielsen & Karlsen, 2021), og på mindre geografiske områder (Sætre m. fl., 2016). Motstridende til SSB's statistikk finner Nielsen & Karlsen (2021) sin landsdekkende forskning at 79,3 % av lærerne som underviser i musikk har formell utdanning i faget. Dette er trolig på grunn av statistikkens ulike respondenter, da SSB sin forskning gikk ut til alle musikk lærere som arbeidet over 50% (Arnesen m. fl., 2023, s. 4). Statistikken inkluderte dermed ikke lærere i mindre og kombinerte stillinger som eksempelvis arbeider med musikk i skolen og kulturskolen i tillegg. Nielsen og Karlsen (2021) kan ha trukket flere musikk lærere med formell utdanning siden deres spørreundersøkelse er fra institusjoner som utdanner musikere og musikkpedagoger (s. 118). I likhet med SSB finner Sætre m. fl. (2016) også at de fleste lærere i musikk er allmennlærere med lite formell kompetanse i musikk fra høyere utdanning. Studiene jeg har presentert om musikk lærernes kompetanse viser også at lærerne har ulike kompetanseprofiler, basert på både deres formelle, uformelle og reelle kompetanse innenfor faget (Nielsen & Karlsen, 2021; Sætre m. fl., 2016). Hvordan dette påvirker

elevene i skolen diskuterer kildene ulikt. Der Nielsen & Karlsen (2021) konkluderer med at dette ikke er av stor betydning fordi forskningen deres også viser at musikk lærere med formell utdanning i faget befinner seg over hele landet, diskuterer Sætre m. fl. (2016) hvordan samspillet mellom hva læreren kan eller har mulighet til å få til og hvem læreren er, skaper forskjeller i musikkundervisningen.

Produksjon i skolen (c) har vært tema for ulike studier i norsk og svensk kontekst. Jeg inkluderer svensk forskning da jeg fant disse ved hjelp av metoden *Snowballing* i de norske kildene jeg fant gjennom oppgavens litteratursøk. Innenfor svensk forskning er det blitt forsket på hvordan skolemusikaler kan påvirke elevens læring. Der ble det blant annet undersøkt hvordan musikaler og musikkteater blir rekontekstualisert til en skolekontekst og videre hvordan dette påvirker lokalsamfunnet, pedagogiske rom og koder (Edberg 2013, 2019). Forskning på musikalsk produksjon i skolen i norsk kontekst kobles til skolevalgfaget *Produksjon for scene*. Det finnes et mastergradsprosjekt som undersøker elevenes perspektiver på faget (Rønningen, 2019). Lærerperspektivet i valgfaget er et tilsynelatende underforsket område. Der litteratursøket ga resultat er tidligere forskning relatert til en landsomfattende spørreundersøkelse blant landets lærere i valgfaget *Sal og Scene*, som det het da undersøkelsen ble gjort, som belyser lærerens rolle i faget (Kolaas & Knigge, 2021). Undersøkelsen har flere kategorier, blant annet *Lærerne*, som ser på hvordan faget *Produksjon for scene* organiseres blant lærerne og hvilken utdanning de har (Kolaas & Knigge, 2021). Analyseresultatene viser blant annet at nesten halvparten av lærerne i faget arbeider med det alene, at det er flere kvinnelige lærere enn menn og at den dominerende formelle utdanningen blant lærerne er grunnskolelærer med Bachelor i musikk (Kolaas & Knigge, 2021, s. 320-324). Det jeg ikke har funnet noe spesifikt resultat på i den tidligere forskning er kilder som undersøker musikk lærerens kompetanse innenfor produksjoner i skolen generelt, eller sammenhengen mellom utdanning og yrke med fokus på kvalifisering til produksjonsarbeid. Min masteroppgave er et kunnskapsbidrag til forskning om musikalsk produksjon i skolen, om forholdet mellom utdanning og yrket generelt, og musikk lærerutdanning/musikk læreryrket spesielt.

4 Teoretisk rammeverk

Arbeidet som skal gjøres i en produksjonsprosess forutsetter noen krav om hvilken kompetanse musikk læreren trenger å utvikle, og det vil derfor være relevant å anvende teoretiske perspektiver på kompetanse-begrepet i møte med det empiriske materialet for denne oppgaven. Jeg presenterer definisjoner av formell og uformell kompetanse, kompetanseutvikling og perspektiver på kompetanse og makt.

4.1 Kompetansebegrepet

Begrepet kompetanse brukes på ulike måter i utdanning og hverdagsliv. I hverdagslivet synes begrepet å brukes om en form for livslang læring. Den formelle beskrivelsen av det juridiske begrepet blir brukt for å kommunisere den formelle myndigheten en person har til å utøve et yrke (Tolo, 2017, s. 7-8). I denne oppgaven bruker jeg begrepene (i) formell kompetanse om kompetanse som utviklet gjennom utdanning, og begrepet (ii) uformell kompetanse om den kompetansen som brukes som er knyttet til en persons livslange læring og vedkommende sin reelle kompetanse. Et begrep som kan forveksles med kompetanse er kunnskap. Tolo (2017) forklarer at når man har kunnskap om noe kan man ha kunnskap uten at man bruker den på noen spesifikk måte, man er kunnskapsrik. Når man har kompetanse, handler det i motsetning om å ha kompetanse til å gjøre noe. Man bruker sin kompetanse til å gjøre oppgaver på ulike områder man har kunnskap om (Tolo, 2017, s. 47-48). Videre referer Tolo (2017) til Weinhart (2001) som forklarer hvordan kompetansen er noe som kommer til syne når man skal løse en oppgave av kompleks grad, både som individ og i gruppe, og som tilegnes ved erfaringer og kunnskap (s. 9). Ved å observere kompetansens tilstedeværelse i møte med oppgaver man står ovenfor vurderer vi oss selv og andre som kompetente eller ikke kompetente for å møte oppgavene. Løsningene blir mer effektive og bedre, jo mer kompetanse det finnes blant en gruppe mennesker eller hos et enkelt individ (Tolo, 2017, s. 47-48). Felles for de ulike forståelsene av begrepet er at det omhandler kunnskaper og ferdigheter man på ulike måter har opparbeidet seg for å utøve et gitt arbeidet.

4.1.1 Formell og uformell kompetanse

Innenfor kompetansebegrepet kan vi som nevnt dele inn i to forståelser, den formelle og den uformelle kompetansen. Den formelle kompetansen knyttes til å utøve et yrke, som for eksempel utdanning innenfor lærerprofesjonen. Den uformelle kompetansen sier derimot noe om kompetanse man har opparbeidet seg utenfor slike formelle, institusjonelle settinger, som for eksempel kan kalles medbragt kompetanse (Tolo, 2017, s. 7-8). Denne mer hverdagslige kompetansen kan betegnes ved ulike synonymer som reell, uformell, erfaringskompetanse eller informal competence på engelsk. Angelo (2002) forklarer forskjellen mellom formell og uformell kompetanse i begrepsavklaringen for sitt masterprosjekt, ved bruk av begrepene formell og reell kompetanse. Den formelle kompetansen beskriver også hun at kjennetegnes med utdanning og uttrykkes ved hjelp av attester og vitnemål. Den reelle kompetansen, den uformelle forståelsen av kompetanse, beskriver hun som kompetanse med mange ulike kilder. Denne kompetansen viser anlegget yrkesutøveren har og bruker. Hun fremhever at faktorer som er med på å utvikle den reelle kompetanse kan for eksempel være erfaringer fra oppvekst, oppdragelse og egne hverdagserfaringer. Slike faktorer kommer ikke til uttrykk gjennom formell dokumentasjon, men det er likevel reell kompetanse som et

individ har og kan handle ut ifra. Til sammenligning trekker Angelo (2002) også frem at dokumentasjonen, i form av attester eller vitnemål, for formell utdanning også kan uttrykke kompetanse vedkommende ikke har (s. 20).

Ritcher m. fl. (2014) skriver om formelle og uformelle læringsmuligheter. Formelle læringsmuligheter blir definert som strukturelle læringsmiljøer med en spesifisert læreplan. Det kan for eksempel være en utdanning som tilbyr lærings situasjoner som baserer seg på læringsmål som er laget i henhold til studieplan. På den måten kan man beskrive en lærings situasjoner i KoP-emnet som formell, da den baserer seg på læringsmål fra en emnebeskrivelse som har tatt utgangspunkt i rammeplan for musikk lærerutdanning. Folkestad (2006) beskriver formelle lærings situasjoner som situasjoner hvor aktiviteten settes i stand av en underviser, og det er underviseren som leder og gjennomfører aktiviteten med studentene. I tillegg fremhever han hvordan disse formelle lærings situasjonene er preget av at både studentens og underviserens tankegang er rettet mot å lære noe (Folkestad, 2006, s. 141). I kontekst av KoP-emnet forventer for eksempel underviseren å kunne lære bort ulike kvalifikasjoner i møte med produksjonsarbeid, og studenten forventer å lære dette gjennom undervisningen, blant annet med utgangspunkt i læringsmålene for emnet. Uformelle læringsmuligheter beskriver Ritcher m. fl. (2014) derimot som noe uten en spesifisert læreplan, og det er heller ikke begrenset til visse miljøer. Her handler det mer om eget initiativ, og obligatorisk deltakelse er ikke knyttet til disse aktivitetene (Ritcher m. fl., 2014, s. 98). Folkestad (2006) fremhever hvordan uformelle lærings situasjonene innebærer mer enn bare det "å skulle lære noe", og slike lærings situasjoner har et mer holistisk preg. Samspillet mellom deltakerne ledes av selve aktiviteten, og det er ingen underviser som leder lærings situasjonen (Folkestad, 2006, s 141). På den måten er interaksjonen mellom deltakerne og aktiviteten i seg selv mer vektlagt enn det "å skulle lære noe". Folkestad (2006) fremhever også at formell og uformell læring ikke bør ses som en dikotomi, men parallell som begge er inkludert i lærings situasjonen for å utfylle hverandre.

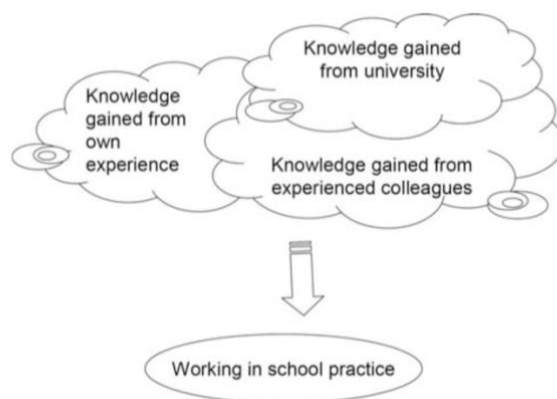
4.1.2 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling i lærerprofesjonen handler om at lærere skal utvikle kompetanse for at elever skal kunne utvikle kompetanse (Tolo, 2017, s. 9). Begrepet beskriver dermed ikke bare kompetanse man har, men også lovnader om kompetanse som kan utvikles til noe mer (Tolo, 2017, s. 56). Tolo (2017) presiserer at å være kompetent ikke har samme betydning som å være ekspert innenfor et kompetanseområde. Innenfor kompetanseutvikling og profesjonell utvikling blir kompetanse sett på noe som stadig utvikler seg. Gradene går fra å være kompetent på et område til å bli mer kompetent, og eventuelt til å oppnå en spisskompetanse på området (Tolo, 2017, s. 60-61). Omtale av kompetanseutvikling forekommer ofte i sammenheng med den enkeltes læringsprosess i utdanningen. Dette er naturlig med tanke på at kompetanse, i form av at kunnskaper og ferdigheter, er knyttet til det enkelte individet. Tolo (2017) påpeker imidlertid at det er skjedd en endring i skolen og læreres samarbeid, og dette gjør det relevant å også trekke frem den kollektive kunnskapsutviklingen. Denne endringen viser seg gjennom at man i dagens skole har et mer helhetlig perspektiv på kompetanse som er samlet på en skole, og at denne kompetansen er avgjørende sammen med eventuell spisskompetanse (Tolo, 2017, s. 62-63). En slik kollektiv kompetanse viser potensialet lærerne kan oppnå ved å dele og hjelpe hverandre.

Utviklingen, fra en individuell til kollektiv profesjonsorientering i skolen, skaper en annen type kompetanseutvikling enn tidligere. Det vises blant annet ved endringer i lærerutdanningen med tydeligere inkludering av organisasjons- og profesjonsperspektivet enn det har vært tidligere, og lærere har mer kollektivt arbeid i skolen (Tolo, 2017, s. 135). Det kan dermed se ut til at profesjonstenkningen har endret karakter, fra å ha fokus på individuell autonomi, til å få en sterkere kollektiv orientering. Tolo (2017) beskriver dette som et skifte til "*profesjonsautonomi og et solid vitenskapelig kunnskapsfundament*" (s. 140). Denne balansen og endringene mellom individets kompetanse og den kollektive kompetansen lærere har til sammen er et viktig aspekt i dette prosjektet. Det er fordi jeg ønsker å undersøke hvorvidt det er den kollektive lærerkompetansen som benyttes i oppsetting av produksjoner i skolen, eller om det er den enkelte musikk lærer sin kompetanse som kreves i dette arbeidet. Uavhengig av hvilken av disse som er mest fremtredende, må læreren eller lærerne som er produksjonsansvarlig ha eksplisitt kompetanse på de områdene en slik oppsetting innebærer.

Tolo (2017) nevner utdanningen som et sentralt punkt for kompetanseutvikling. Vermunt (2014) trekker frem tre hovedkilder som studenter i lærerutdanning burde videreutvikle kompetansen sin ut fra. Den første er teori og forskning fra lærerutdanningen, hvor man for eksempel kan få kunnskap om hvordan elever vil lære best. Den andre er praksis, hvor man får erfaring med å undervise. Den tredje er mentorer eller kollegaer, som man kan lære av ved å få kjennskap til deres erfaringer med lærerjobben (Vermunt, 2014, s. 84-85). Forfatteren beskriver videre at målet med det å tilegne seg kompetanse i hovedkildene er å få en integrert kunnskapsbase, der de tre kildene samles. Dette illustrerer han ved bruk av en figur, som illustreres som Figur 2 i denne oppgaven (Vermunt, 2014, s. 87).

Figur 2: Regulation of working in educational practice by experiential knowledge, theoretical knowledge, and practical knowledge in case of an integrated knowledge base.

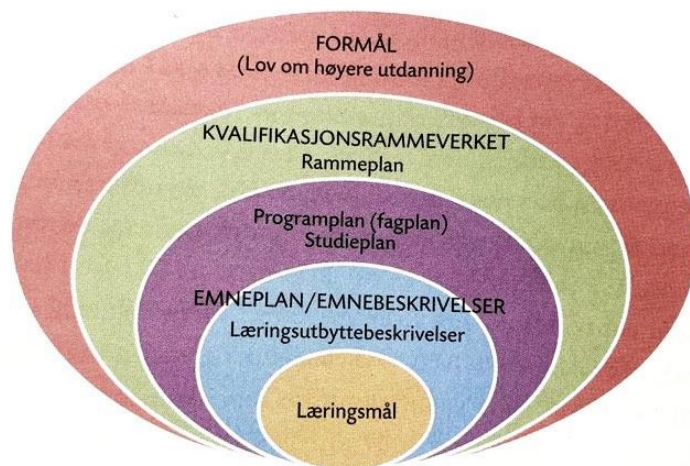


av Jan Vermunt, hans figur 4, som viser tre hovedkilder til utvikling av kompetanse for lærerstudenter (Vermunt, 2014, s. 87).

Utdanningssystemet har definerte læringsmål, både i grunnskole og høyere utdanning. Læringsmålene sier noe om hvilken kompetanse man skal tilegne seg i utdanningsløpet. Målene er utarbeidet med utgangspunkt i rammeplanen som er styrende for den enkelte utdanningen. Deretter formes programplaner lokalt i de enkelte utdanningsinstitusjoner. Dette blir til en studieplan, og videre innenfor studieplanene finnes emnebeskrivelser. Et eksempel på dette kan være emnebeskrivelsen for KoP (Vedlegg 1). Læringsmålene i emnebeskrivelsen fremstiller kompetansen man sitter igjen med etter gjennomføringen

av emnet. I emnebeskrivelsen finner man læringsutbyttebeskrivelser og læringsmål for det enkelte emnet, i tillegg til informasjon om det faglige innholdet, vurdering og obligatoriske arbeidskrav. I læringsutbyttebeskrivelsene for høyere utdanning er læringsutbyttet kategorisert i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse (Sylte & Keeping, 2016, s. 30). I KoP-emnet er dette et eksempel på et læringsmål under læringsutbyttet *Kunnskap*: "Studenten har spesialisert kunnskap om et utvalg musikalske produksjoner fra flere ulike kontekster" (NTNU, 2024).

Figur 3: Sentrale styringsdokumenter for høyere utdanning.



av Ann Lisa Sylte & David Keeping, deres figur 3.1, viser ulike påvirkninger i utviklingen av emnebeskrivelser i utdanningen (Sylte & Keeping, 2016, s. 30)

Figur 3 fra Sylte & Keeping (2016) er en visuell representasjon av utdanningssystemets lag fra høyere hold og inn til kjernen. Alle disse sirkelene underveis har en påvirkning i valgene som må tas for å komme frem til en emnebeskrivelse med den enkeltes institusjons læringsmål. Det betyr at det blir større og større lokale og fagmiljøavhengige variasjoner innover i sirkelen, eller i alle fall at disse variasjonene muliggjøres. Ut ifra dette kan en MGLU-utdanning på en institusjon og en MGLU-utdanning på en annen potensielt ha nokså ulike emner, innhold og læringsmål. Denne styringsstrukturen fremheves som en systemutfordring (Lillejord, 2011; i Tolo, 2017). Alle disse faktorene viser hvordan former for makt påvirker kompetanseutviklingen til studentene.

4.1.3 Kompetanse og makt

Makt er noe som kan påvirke hvilken kunnskap man tilegner seg, og videre utviklingen av kompetanse. I spørsmålet om hvilke kunnskaper og hvilken kompetanse en musikk lærer bør ha, er det noe eller noen som bestemmer og har makt over svaret (Angelo & Sæther, 2017, s. 178). Makt kan forekomme i tre forskjellige perspektiver; i et politisk perspektiv, i et kollektivt perspektiv og i et personorientert perspektiv. I denne oppgaven kalles perspektivene det politiske perspektiv, profesjonsfellesskapets maktperspektiv og den individuelle lærers maktperspektiv. Innenfor det politiske perspektivet handler det om hva som i offentligheten fremheves som profesjonens ansvarsområder og ekspertiser. Dette kan gjøres på statlig og lokalt plan (Angelo & Sæther, 2017, s. 178). I dette prosjektets tilfelle kan vi knytte det til den statlige loven om høyere utdanning, og institusjonens lokale studieplan med emnebeskrivelser og læringsmål for KoP i musikk lærerutdanningen. Disse påvirker musikk lærerstudenten, og gir et bilde av hvilken kompetanse studenten skal ha og kunne ut ifra disse føringene. Likevel kan dette bildet virke misvisende i møte med "virkeligheten", hvor det i

grunnskolen er krav til lærerutdanning, men ingen formelle krav til utdanning i faget musikk for å kunne være musikk lærer. Å skulle undervise godt i musikkfaget uten å ha noen utdanning i det vil være krevende. Dette er noe som spesielt kan merkes i et kreativt fag som musikk som ofte blander det teoretiske, praktiske, utøvende, organisatoriske og mellommenneskelige perspektivene.

Angelo og Sæter (2017) forklarer hvordan profesjonsfellesskapets maktperspektiv handler om hvilke påvirkninger som finnes i fagmiljøet. En måte å se på disse påvirkningene er om det er et lite profesjonsfaglig fellesskap på skolen til musikk læreren. I slike tilfeller kan det være fare for at kompetansen som den ene læreren, eller fåtallet av lærere, har resirkuleres og kun fokuserer på de områdene man har kompetanse innenfor. Det er derfor viktig at den profesjonelle musikk læreren får sett sin undervisningspraksis i et metaperspektiv og vurderer sine valg, siden disse igjen påvirker elevens læring og utvikling (Angelo & Sæther, 2017, s. 179). Den individuelle lærers maktperspektiv vender seg mot individet, den enkelte personen, og dens "(..) *levde liv og personlige opplevelser av mening og oppgaver*" (Angelo & Sæther, 2017, s. 180). Dette er et perspektiv som ser nærmere på kunstnerens, altså musikk lærerens, følelse av "kall" i yrket. Et eksempel på en slik situasjon kan være en musikk lærer som føler et kall for å lære elever flerstemt korsang, og vier sin musikk lærer karriere til dette. En musikk lærer som gjennomfører et slikt kall, kan signalisere et mangelfullt metaperspektivet på egen undervisningspraksis og påvirkningen dette har på elevens læring, som nevnes som et viktig aspekt for den profesjonelle musikk læreren.

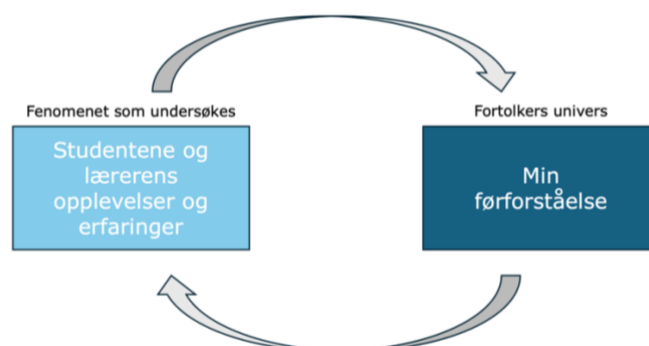
5 Metode og metodologi

I dette kapitlet presenteres metodene brukt for å genere datamateriale til prosjektet. Først beskrives den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i oppgaven, hermeneutisk fenomenologi. Videre beskrives den kvalitative tilnærming til metode som er benyttet i prosjektet. Deretter presenteres de valgte metodene, og gjennomføringen av datainnsamlingen. Kapitlet avsluttes med en beskrivelse av etiske overveielser og refleksjon over studiens troverdighet.

Fenomenologien var utgangspunktet for mitt prosjekt. Den fenomenologiske vitenskapsteorien er opptatt av subjektet, og subjektets opplevelse av et fenomen. Johannessen m. fl. (2021) beskriver den kvalitative tilnærmingen som en tilnærming hvor man ønsker å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen. I dette forskningsprosjekt er det et mål å undersøke nåværende studenter, tidligere studenter og en lærers erfaringer og opplevelser med fenomenet produksjon. Jeg ønsket spesielt å undersøke deres opplevelser av hvilken kompetanse studentene tilegnet seg gjennom KoP-emnet i musikk lærerutdanningen, og hvilke perspektiver læreren jeg intervjuet hadde om kompetanse som trengs i produksjonsarbeid i skolen. Disse to aspektene har jeg fremhevet ved at de tematiseres i hvert sitt forskningsspørsmål. I begge disse forskningsspørsmålene er enkeltindividets opplevelser og erfaringer hovedfokus, noe som gjenspeiler fenomenologiens hovedtrekk. Målet med å undersøke studentenes og lærerens meninger står dermed i sammenheng med målet for den fenomenologiske forskningen slik Johannesen m. fl. (2021) beskriver det, nemlig at man ønsker å fremheve den enkeltes subjektive opplevelse av hendelser, situasjoner eller fenomen, heller enn å strekke seg etter objektivitet (s. 166).

Fenomenologien i seg selv ville ikke vært en tilstrekkelig vitenskapsteori alene i dette prosjektet. I møtet med empirien var det ikke bare fokus på subjektets opplevelser og erfaringer med et fenomen, jeg tolket og konstruerte kunnskap og videre forståelser med utgangspunkt i empirien. Derfor var det naturlig å inkludere hermeneutikken i det vitenskapsteoretiske grunnlaget. Hermeneutikken kan beskrives som læren om hvordan vi skal fortolke samfunnsmessige fenomener, og den hermeneutiske vitenskapsteoretikeren Gadamer fremhever spesielt hvordan vi har med oss forutsetninger i møte med mennesker. Disse møtene kalles forforståelser, førmeninger og fordommer (Gilje, 2017, s. 128). I den hermeneutiske tilnærmingen til forskning spiller dermed forskerens førforståelse en rolle. Et bærende konsept i tilnærmingen er å fortolke fenomener som er basert på forståelser en selv har av det studerte fenomenet (Kristiansen, 2017, s. 157). Slik passer hermeneutikken til mitt forskningsprosjekt, fordi jeg har basert oppgaven på egen forståelse av hvilken kompetanse jeg opplevde å tilegne meg i KoP-emnet. I tillegg har jeg også en førforståelse av hva slags kompetanse som trengs i produksjonsarbeid i skolen. Denne førforståelsen har jeg fått basert på egne erfaringer med oppsetninger av produksjoner i skolen gjennom praksis, det jeg har lest og hørt om læreres erfaringer med produksjon i skolen og det jeg har sett. Kristiansen (2017) beskriver hvordan forskeren i en hermeneutisk tilnærming vil etterstrebe utvikling, kvalifisering og refleksjon over egen forforståelse i møte med forskningen for å få en ny og så kvalifisert forståelse som mulig. Dette står i sammenheng med målet for min forskning; å finne ut om min forståelse av en noe manglende sammenheng mellom utdanning og yrket også er en forståelse blant andre studenter og en lærer i skolen. Jeg vil bli klokere i møte med deres opplevelser og erfaringer.

Den største førforståelsen som påvirker dette prosjektet er egen gjennomføring av emnet som undersøkes. Dette gjør at jeg har gått gjennom omtrent det samme som de nåværende og de tidligere studentene, sett bort ifra de små justeringene som blir gjort innenfor emnet fra år til år. Til tross for dette betyr det ikke at vi sitter igjen med de samme opplevelsene og erfaringene av KoP-emnet. Førforståelsen anvendes dermed eksplisitt og blir tatt i bruk som et redskap i forskningen for å få en bedre forståelse i brytningen av min førforståelse og funn i forskning, hvor målet er å få en utvidet forståelse av fenomenet som undersøkes (Kristiansen, 2017, s. 159). Dette vil for eksempel handle om hvorvidt respondentene i forskningsprosjektet mitt har like/ulike forståelser av hvilken kompetanse man tilegner seg i KoP-emnet og hvilken kompetanse man trenger i yrket, i møte med min førforståelse. En slik forståelse kan videre beskrives som sirkulær, hvor aspekter og delelementer i fenomenet man forsker på får mening ut ifra den overordnede sammenhengen, og den overordnede sammenhengen får mening ut ifra de mindre aspektene og delelementene. Jeg vil undersøke forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer med kompetanse i produksjonsarbeid, og samtidig vil jeg fortolke disse i møte med mine egne opplevelser og erfaringer med kompetanse i produksjonsarbeid. Jeg er videre avhengig av studentenes og lærerens forståelse for å undersøke hvilke likheter og ulikheter det finnes mellom yrket og utdanning, det kan jeg ikke gjøre kun basert på min egen førforståelse alene i dette prosjektet. Slik er del og helhet avhengige av hverandre ved at den hermeneutiske tilnærmingen går frem på en måte som stadig beveger seg mellom del og helhet for å forstå forskningen (Kristiansen, s. 159-160). Figur 4 illustrer denne gjensidige avhengigheten min førforståelse og forskningsdeltakernes forståelser har i analysen og fortolkningen av empirien. Figuren er inspirert av Berg-Sørensen (2012) sin Figur 7.1. *Den hermeneutiske sirkel* (i Kristiansen, 2017, s. 160).



Figur 4: Min hermeneutiske del-helhet forståelse i oppgaven.

5.1 Tilnærming til metode

I denne oppgaven handler den kvalitative tilnærmingen til metode om å samle inn og analysere studenters og praksislærers meninger, for å videre kunne fortolke og forstå betydningen av fenomenet produksjon i utdanningen og i skolen. Disse perspektivene vil jeg samle for å etablere hva som er meningsfull kompetanse i produksjonsarbeid og videre se sammenhenger og ulikheter mellom utdanning og yrket. Kvalitative forskningsdesign kan ha induktiv, deduktiv eller abduktiv tilnærming til metode. Mitt prosjekt har en abduktiv tilnærming. Den abduktive tilnærmingen i kvalitativ forskning tar hensyn til både den empiriske forankringen og teoretiske perspektiver (Thaagard, 2018). I følge Järvinen & Mik-Meyer (2017) brukes tilnærmingen av mange kvalitative forskere, og metoden beskrives som en veksling mellom tolkninger som er drevet av empirien og begrepsutviklinger som er forankret i teori. Slik kan funnene i analysen

påvirke teorivalg, og teorien gir funnene mening som er en hjelp i fortolkningen av empirien (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 11). Den abduktive tilnærmingen kan ses i sammenheng med mitt prosjekt, hvor fortolkningene jeg har gjort tar utgangspunkt i empirien, men også teori og tidligere forskning, samt egne forforståelser av fenomenet som undersøkes. Det induktive og empirinære i oppgaven min handler om at jeg har samlet datamateriale fra studenter og lærere, som videre skaper forståelser med utgangspunkt i deres opplevelser og erfaringer. Dette står i sammenheng med hvordan Järvinen & Mik-Meyer (2017) beskriver induktiv tilnærming til metode som en tradisjon hvor forskeren skaper forståelser med utgangspunkt i det empiriske materiale (s. 11). De fremhever videre at dette gjøres heller enn å ta utgangspunkt i forhåndsbestemte hypoteser. På den måten kan en induktiv tilnærming til empirien stride mot prinsippet i mitt prosjekt, da jeg valgt å forske med utgangspunkt i min forforståelse og egne erfaringer med emnet KoP i musikk lærerutdanningen og synet mitt på produksjonsarbeid i skolen. Forforståelsen inneholder likevel ingen konkrete hypoteser, men tanker og meninger som ga meg forventninger om hva som ville dukke opp av temaer og mønstre i den innsamlede empirien. Jeg forsket derimot ikke for å bekrefte eller avkrefte en hypotese, målet var derimot å se sammenheng mellom kompetanseaspektet i KoP-emnet i utdanningen og produksjonsarbeid i skolen, og videre diskutere med utgangspunkt i empirien hva som oppleves og erfares at trengs av kompetanse i oppsetning av produksjon. Prosjektets design har også spor av den deduktive tilnærmingen til kvalitativ forskning. Den deduktive tilnærmingen synliggjøres i forskningsprosjektets dialog med litteratur og tidligere forskning. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Johannessen m. fl. (2021) beskriver at det i den deduktive tilnærmingen handler om å gå fra teori til empiri (s. 47). Altså at man leder forskningen og funn ut fra allerede eksisterende teorier som videre gir grunnlag for empirien.

5.2 Valg av metode for datagenerering

De valgte metodene for innsamling av datamateriale er spørreundersøkelse, observasjon og intervju. Spørreundersøkelsen og observasjonen er knyttet til studentenes opplevelser og erfaringer med produksjonsarbeid, og intervjuet er knyttet til lærerens perspektiv på produksjonsarbeid. Jeg valgte å ha forskjellige informanter og bruke forskjellige metoder for å få et bredt og variert datamateriale som kunne representere ulike sider av problemstillingen for oppgaven. Dette kan forbindes med å ha en triangulering i innsamlingen av datamateriale, som blant annet benyttes for å sjekke om funn er konsistente på tvers av metoder eller empirier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Jeg beskriver først metoden spørreundersøkelse som jeg brukte for å samle empiri om nåværende og tidligere studenters opplevelser og erfaringer med KoP. Spørreundersøkelse nevnes av Johannesen m. fl. (2021) som en kvantitativ metode, men brukes den både kvalitativ og kvantitativ beveger man seg innen tilnærmingen Mixed Methods (Johannesen m. fl., 2021). I dette prosjektet brukes spørreundersøkelse kun på en kvalitativ måte for å undersøke, analysere og fortolke forskningsdeltakernes meninger. Den største årsaken til at jeg valgte spørreundersøkelse som metode var for å få tilgang på så mange som mulig av de nåværende og tidligere studentenes opplevelser og meninger angående emnet. Spørsmålene som ble stilt i spørreundersøkelsen var i hovedsak refleksjonsspørsmål som oppfordret respondenten til å reflektere rundt egne opplevelser og erfaringer med KoP-emnet i musikk lærerutdanningen (Se vedlegg 2 og 3). Dette er i tråd med hva man ønsker å undersøke gjennom kvalitative intervju, og den fenomenologiske tilnærmingen, nemlig subjektive opplevelser, erfaringer og meninger (Johannesen m. fl., 2021). Ved å stille åpne og reflekterende svarbokser ble datamaterialet mulig å tolke og analysere i deler, i lys av helheter, min egen forståelse og i dialog med teori og litteratur. Spørreundersøkelsen kan sammenlignes med, og

kanskje kalles, en form for kvalitativt intervju. Forskjellen er at i stedet for å intervju alle studentene, ble deres opplevelser og erfaringer samlet på en tidseffektiv måte ved å benytte den kvantitative metoden spørreundersøkelse. Det ga muligheten til å innhente et større utvalg empiri enn kvalitative data vanligvis dekker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 143). I tillegg kan metoden ha gitt et større utvalg respondenter ved at den er mer tilgjengelig å svare på, enn det er å delta på et intervju. På den måten ble det kanskje spesielt enklere å få kontakt med de studentene som var ferdigutdannet og hadde gjennomført KoP-emnet. Videre bevarer også spørreundersøkelsen en anonymitet man ikke hadde fått om man hadde gjennomført intervju. Denne ble bevart ved at studentene fikk tilgang ved en tilsendt lenke. I en intervjusituasjon hadde jeg vært til stede, og jeg hadde dermed visst hvilke studenter som svarte hva på de ulike spørsmålene.

Spørreundersøkelsene som ble sendt ut til de nåværende og tidligere studentene ble utformet på nettsiden nettskjema.no. Den som ble sendt ut til de nåværende studentene inneholdt 6 spørsmål (Vedlegg 2). Alle spørsmålene var holdningsspørsmål, som undersøkte studentenes meninger om KoP-emnet i musikk lærerutdanningen og produksjonsarbeid i skolen. Gleiss & Sæther (2021) forklarer at holdningsspørsmål undersøker respondentenes holdninger, meninger og vurderinger (s. 149). Videre hadde spørsmålene i undersøkelsen åpne svarbokser, og studentene fikk dermed mulighet til å svare fritt med egne ord. Gleiss & Sæther (2021) beskriver åpne svaralternativer som godt egnet for å inkludere informasjon forskeren ikke nødvendigvis hadde tenkt på i utformingen av spørreskjemaet (s. 151). I mitt prosjekt var dette en viktig påvirkning, da jeg utformet og sendte ut spørreundersøkelsen tidlig i masterprosjekt-fasen, og jeg hadde ikke etablert problemstilling og forskningsspørsmål på det stadiet. De åpne svaralternativene ga meg mulighet til å få mer informasjon enn det jeg visste jeg trengte. Det som kan være en svakhet ved min spørreundersøkelse til de nåværende studentene var at alle spørsmålene i undersøkelsen hadde åpne svaralternativer. Dette kan ha ført til at studentene kunne oppleve spørreundersøkelsen utfordrende å svare på fordi den kun hadde åpne svaralternativ og spørsmål som krevde utdypende refleksjon. Dette kan ha ført til at noen potensielt ga kortere svar på spørsmålene, for eksempel fordi respondenten allerede hadde skrevet mye, enn om undersøkelsen hadde hatt en balanse mellom både åpne svarbokser og svaralternativer til spørsmålene.

Spørreundersøkelsen som ble sendt ut til de tidligere studentene inneholdt 11 spørsmål. I denne undersøkelsen var det både åpne og lukkede svaralternativer. Spørsmål 1, 3, 4 og 5 (vedlegg 3) er eksempler på spørsmål med lukkede svaralternativer i spørreundersøkelsen, med svaralternativene "ja" og "nei". Disse spørsmålene var faktaspørsmål, som Gleiss & Sæther (2021) skriver at gir bakgrunnsinformasjon om respondenten, som alder, utdanning og bosted. Spørsmålene i undersøkelsen etablerte kunnskap om studenten som om vedkommende hadde gjennomført KoP-emnet, jobber i skole, er musikk lærer og om hen har arbeidet med produksjon i skolen. Disse opplysningene fungerte som nyttig bakgrunnsinformasjon når jeg skulle tolke meningene deltakerne uttrykte gjennom spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen til de tidligere studentene inneholder også det Gleiss & Sæther (2021) kaller atferdsspørsmål. Spørsmål 5, 6, 7 og 8 er eksempler på dette (vedlegg 3). De etterspør om respondenten har arbeidet med produksjon, hvilken produksjon de har vært med å sette opp, og hvilken rolle respondenten har hatt i den sammenheng. Atferdsspørsmålene kartlegger det respondenten gjør eller har gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 149). Disse spørsmålene kan også si noe om hvorvidt respondenten befinner seg i skillet mellom tidligere student av emnet og lærer som har arbeidet med produksjon i skolen. De resterende spørsmålene, spørsmål 2, 9, 10 og 11, i undersøkelsen var holdningsspørsmål, som ba respondentene reflektere og uttrykke sine meninger i møte med spørsmål og påstander.

Spørreundersøkelsen som ble sendt ut til de tidligere studentene kan oppleves som mer variert og utarbeidet enn spørreundersøkelsen som ble sendt ut til de nåværende studentene. Jeg vil dog fremheve at flere av spørsmålene det var behov for å stille til de tidligere studentene, som faktaspørsmålene og atferdspørsmålene i spørreundersøkelse 2, hadde jeg allerede kunnskap om når det gjaldt de nåværende studentene. Det var derfor ikke nødvendig å inkludere disse i deres spørreundersøkelse.

Videre brukte jeg observasjon som supplerende metode for å forstå datamaterialet fra spørreundersøkelsen, konteksten studentene var i, og deres organisering av produksjonsarbeidet i emnet. Det overordnede observasjonsmålet om å observere struktur og organisering kan ses i sammenheng med det Dalland m. fl. (2023) beskriver som den kvalitative tilnærmingen, ustrukturert observasjon. De referer til Gillham (2008), som beskriver ustrukturert observasjon som en tilnærming hvor forskeren er til stede i feltet og noterer detaljer om det den ser og hører (Dalland m. fl., 2023, s. 54). I mitt prosjekts tilfelle var feltet skolen hvor studentene skulle gjennomføre et produksjonssamarbeid. Jeg noterte hvordan studentene organiserte og samarbeidet om produksjonen, og rollefordelingen deres. Det var mest nyttig for meg å ha en ustrukturert observasjon i dette tilfellet, da jeg verken hadde satt problemstilling eller forskningsspørsmål da observasjonen forgikk. Dette kan ses i forbindelse med Gleiss & Sæther (2021) sin påstand om at ustrukturerte observasjoner er mer egnet i tilfeller hvor forskeren har et utforskende og mer åpent blikk på problemstillingen (s. 104). Notatene jeg skrev var lite detaljerte og hadde ingen identifiserbare detaljer. Min observatørrolle kan beskrives som en fullstendig observatør (Gleiss & Sæther, 2021, s. 106), da jeg kun observerte og ikke deltok i aktivitetene for produksjonen. Som en fullstendig observatør fikk jeg muligheten til å observere deres prosess med produksjonsarbeidet, som Järvinen & Mik-Meyer (2017) nevner som et av målene i kvalitativ forskning. Etter observasjonsdagen satt jeg igjen med et notat skrevet i stikkordsform. I etterkant skrev jeg et dokument hvor jeg la inn notatene under disse overskriftene: Kronologisk gjennomgang av dagen, Tilbakemeldinger, Generell informasjon om produksjonen og Tanker rundt emnet ila. Observasjonsdagen. Det ble til sammen 3 A4-sider med stikkordsnotat og refleksjoner, og i notatene skrev jeg for eksempel: *"Alle har en rolle, to alene – produksjonsansvarlig og regissør, resten sammen med noen."*, og *"Hvordan preger tidligere erfaringer, kunnskaper utenfor studiet i slike prosesser?"*. Notatene har fungert som en bakgrunn for spørreundersøkelsene og ga meg et bilde av studentsamarbeidet i emnet, og benyttes ikke eksplisitt i analysen for oppgaven.

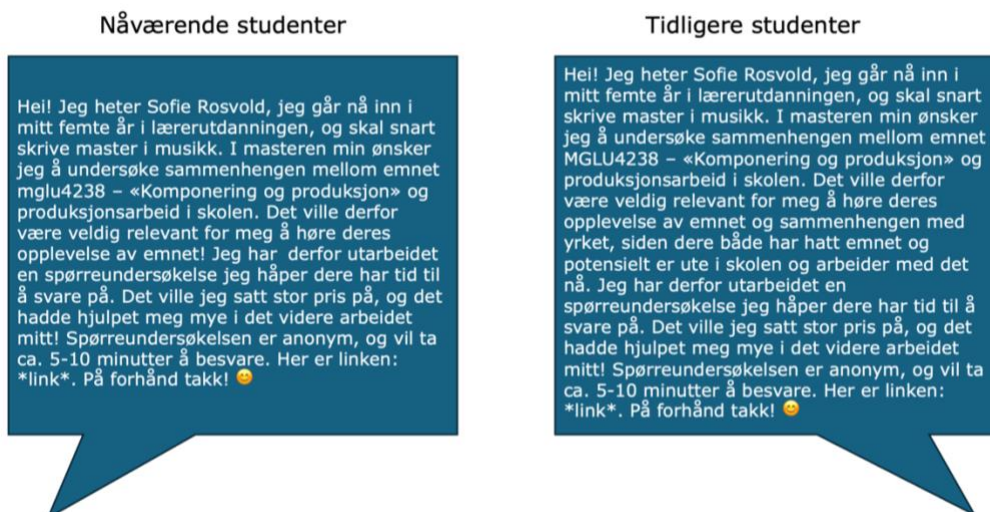
For å genere data som fikk frem lærerens perspektiv på hvilken kompetanse som trengs i arbeidet med produksjon i skolen gjennomførte jeg et intervju med en lærer. Kvalitativt intervju er den mest dominerende formen for empiriinnsamling innenfor den kvalitative forskningen, og fremheves som et godt valg når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer (Johannesen m. fl. 2021). Dermed var det naturlig for meg å velge denne metoden for å få kunnskap om produksjonsarbeid fra lærerens synspunkt. Intervjuet inneholdt til sammen 8 spørsmål innenfor 4 ulike temaer: *Lærerens utdanning, Lærerens arbeidsoppgaver på skolen, Lærerens erfaring med produksjonsarbeid og Lærerens oppfatning av nødvendig kompetanse i forbindelse med produksjonsarbeid* (Vedlegg 4). Intervjuet jeg gjennomførte kan kvalifiseres som et semistrukturert intervju. Denne typen intervju kjennetegnes ved at spørsmål som stilles er formulert på forhånd, men rekkefølge, måten spørsmålene stilles på og om de stilles i det hele tatt kan variere fra intervju til intervju. Videre er det også vanlig å stille oppfølgingsspørsmål for å få en dypere forståelse av utsagn i intervjuet og som trengs å konkretiseres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Slik som i semistrukturerte intervju var spørsmålene som ble stilt i intervjuet formulert på forhånd, men det var behov for å stille noen oppfølgingsspørsmål for å få en tydeligere forståelse av hva praksislæreren

mente underveis i intervjusituasjonen, og for å høre mer om relevante momenter som dukket opp i løpet av intervjuet. Etter gjennomført intervju med praksislærer, og gjennomgang av tidligere studenters svar på spørreundersøkelsen som nå jobbet i skolen, følte jeg fortsatt at jeg manglet noe av lærerens perspektiv på hvilken kompetanse som behøvdes i produksjonsarbeid. Jeg tok derfor kontakt med Kolaas & Knigge (2021) og fikk tilgang på deres datamateriale fra spørreundersøkelsen *Det store bildet: Sal og scene: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019*. I skriveprosessen valgte jeg å ikke bruke empirien fordi den var for omfattende, og bruken hadde endret oppgavens karakter. Jeg valgte å forholde meg til deres publiserte kapittel på lik linje som andre inkluderte forskningsstudier. På grunn av at datamaterialet jeg hadde av perspektivene fra skolen var mindre enn perspektivene fra studentene, har jeg valgt å ha praksislærerens perspektiv som en støtte i bakgrunn av oppgaven, og at studentenes empiri ligger i forgrunn av analysen.

5.3 Rekrutteringsprosess og gjennomføring

Spørreundersøkelsen jeg utviklet ble sendt til nåværende og tidligere studenter som gjennomførte og hadde gjennomført emnet *Komponering og Produksjon* i musikk lærerutdanningen. Videre i oppgaven vil jeg benytte forkortelsene N.S (nåværende studenter) og T.S. (tidligere studenter) i møte med det innsamlede datamateriale. Bokstaven *N* eller *T*, står for *nåværende* eller *tidligere*, og *S* står for *student*. Jeg legger også til tall etter hvilken student i svarrekka de er. Tallene er blitt delt ut kronologisk etter hvem som har levert svar fra først til sist, mellom tallene 1 til 9 for de nåværende studentene, og tallene 1-3 for de tidligere studentene. Jeg valgte å bruke tall som anonymisering av studentene i stedet for navn, da det virket mer ryddig å bruke tall som man allerede har kjennskap til enn 12 ulike navn. Forkortelsene vil videre skape et tydelig skille mellom de nåværende studentene og de tidligere studentene i analysen og diskusjonen, da de ikke nødvendigvis har de samme erfaringene og opplevelsene med KoP-emnet.

Informasjonsskrivene til spørreundersøkelsen og lenke til skjemaet ble sendt ut gjennom funksjonen *Messenger* på nettstedet Facebook. Dette var fordi jeg anså dette som en tilgjengelig plattform for studentene, og det ville være enklere å få kontakt med de nåværende og tidligere studentene på denne måten enn å for eksempel sende informasjonsskrivet ut via e-post. Jeg kontaktet en student fra hvert av kullene som jeg hadde kjennskap til. For de nåværende studentene (2020-2025) delte kontaktstudenten spørreskjemaet med 1 kull på 18 studenter, og for de tidligere studentene delte de to kontaktstudentene (2017-2022 og 2018-2023) spørreskjemaet med hvert sitt kull på 9 og 13 studenter. Jeg valgte å ekskludere eget kull (2019-2024) fra forskningen, da dette kunne utfordre anonymiteten på svarene. Det vil si at i alt var det tre kull som var med i spørreundersøkelsen, ett som N.S og to som T.S. Kontaktstudentene som hjalp meg å sende ut spørreskjemaet var studenter jeg hadde fått kjennskap til både innenfor og utenfor studiet. I tillegg til dette var jeg bekjent med flere av de andre studentene som spørreundersøkelsen ble sendt ut til, og det var derfor viktig for meg at spørreundersøkelsen var anonym og ikke ga meg muligheten til å identifisere hvem som hadde svart hva i datamaterialet. Etter jeg hadde sendt ut melding til kontaktstudentene i hvert kull sendte de disse videre til gruppesamtaler de hadde med sine medstudenter på *Messenger*. Jeg formulerte meg litt ulikt i meldingene som illustreres i Figur 5:



Figur 5: Informasjonsskriv til nåværende og tidligere studenter.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut 18.10.2023 til de nåværende studentene, og 17.10.2023 til de tidligere studentene. Etter det hadde gått en uke hadde jeg ikke fått noen svar fra de nåværende studentene og tok meg derfor en tur innom dem i undervisningstid på campus for å gi en påminnelse. Da viste det seg at skjemaet ikke hadde kommet gjennom i videresendelsen til gruppesamtalen med klassen, og vi fikk ordnet det slik at den ble sendt på nytt fra studenten jeg hadde kontaktet. Etter dette fikk jeg til sammen 9 svar fra de nåværende studentene som totalt var 18 studenter, og 2 svar til sammen av de tidligere studentene som totalt var 22 studenter med begge kull. For de nåværende studentene hadde jeg dermed fått en svarprosent på 50%, mens hos de tidligere studentene hadde jeg bare fått en svarprosent på 9 %. Jeg valgte derfor å sende ut en påminnelse til dem, som illustreres i Figur 6, ved å igjen kontakte de studentene som tidligere hadde viderefremmet skjemaet:



Figur 6: Påminnelse til tidligere studenter.

Jeg fikk ingen umiddelbar respons på påminnelsen, men etter nyttår fikk jeg ett svar til fra de tidligere studentene. Videre viser jeg til studentenes svar i eksempler som jeg fordyper, og de vil derfor ikke være representative til noen form for generalisering. Dette var heller ikke hensikten med mitt prosjekt. De nåværende studentene brukte mellom 5 til 16 minutter på å besvare spørreskjemaet, mens de tidligere studentene brukte mellom 9 minutter til 3 timer på å svare. Gleiss & Sæther (2021) fremhever hvordan tid

og sted for gjennomføringen kan påvirke hvilke svar man får på undersøkelsen (s. 157). De nåværende studentene kan for eksempel føle mer relevans for å svare på undersøkelsen siden de i den aktuelle tidsperioden gjennomførte emnet. De tidligere studentene kunne derimot ha følt lite relevans for å svare på en undersøkelse om et emne de var ferdige med. En annen grunn kan være at de tidligere studentene nå er ute i jobb, og ikke hadde tid til å svare på undersøkelsen i en travel hverdag som lærer. En annen antagelse er at svar på spørreundersøkelsen avhenger av om man har interesse for det undersøkte temaet.

Den supplerende observasjonen av de nåværende studentene avtalte jeg med emneansvarlig og studentene i emnet. Jeg oppsøkte dem i forkant av produksjonssamarbeidet for å høre om jeg kunne observere produksjonsoppsettning. Jeg fikk godkjenning fra både studenter og emneansvarlig foreleser til å gjennomføre observasjonen. Observasjonen tok sted på *Skole X*, den 18.10.2023. *Skole X* er et begrep jeg vil bruke i teksten for å anonymisere skolen studentene hadde oppsettning med. Observasjonsmålet var kun studentenes samarbeid og organisering, og jeg søkte derfor ikke bekreftelse for observasjonen fra skolen de samarbeidet med.

Intervjuet med praksislærer ble gjennomført i forbindelse med en praksisperiode i studiet. Det tok sted 03.10.2023 på praksisskolen, på kontoret til praksislæreren. En medstudent fra praksisgruppa var med og noterte svarene til praksislæreren, i tillegg til at jeg hadde et dokument åpent i Word med funksjonen dikter på. Denne funksjonen skriver ned lyd som tas opp gjennom datamaskinens mikrofon og skrives inn i et Word-dokument. Det er altså kun tekst som lagres, ingen lyd. Funksjonen omformulerer ikke alltid korrekt skrift for tale og tar opp alle lyder i rommet. Jeg renskrev derfor dokumentet i etterkant.

5.4 Tabelloversikt over datamateriale

Datamaterialet jeg har generert for denne oppgaven er ett intervju med praksislærer, 12 spørreskjemaer fra nåværende og tidligere studenter og 1 observasjon som resulterte i 3 A4-sider med notater. Til sammen deltok 9 nåværende studenter og 3 tidligere studenter i spørreskjemaundersøkelsene. Spørreskjemaene som ble brukt er lagt ved som vedlegg 2 og 3. Følgende tabell, tabell 2, gir en oversikt av datamaterialene. I tabellrekka til venstre står tilnærming for metode, og i tabellrekka til høyre står det informasjon om datamateriale og hvem som har vært deltakere i innsamlingen.

Type datamateriale	Informasjon om datamateriale og medvirkende
Egenutviklet spørreundersøkelse	<p>Spørreundersøkelse 1 Spørreundersøkelse omhandlende de nåværende studentenes opplevelse av KoP-emnet, med tanke på organisering av emnet, egen deltakelse i emnet, faglig utbytte og refleksjoner rundt relevans for fremtidig yrkespraksis.</p> <p>Spørreundersøkelse 2 Spørreundersøkelse omhandlende de tidligere studentenes opplevelse av KoP-emnet, med fokus på organisering av emnet, egen deltakelse i emnet, faglig utbytte og refleksjoner rundt relevans for yrket. I tillegg til erfaring med emnet inneholdt spørreundersøkelsen også spørsmål om eget arbeid i skolen med produksjon, og mer spesifikt hvilke typer produksjoner dette var og hvordan de ble organisert. Dette hadde jeg med fordi de tidligere studentene befinner seg i et skille mellom student og lærer, siden de både har gjennomført KoP-emnet og potensielt nå arbeider som lærere.</p>
Observasjon, dokumentert gjennom observasjonsnotater	Jeg observerte de nåværende studentene i arbeidet med en produksjon som var et produksjonssamarbeid med <i>Skole X</i> . Dette var en ustrukturert observasjon som fokuserte på å se samarbeidet mellom studentene, og hvordan de løste organiseringsbiten av produksjonsarbeidet.
Intervju med en lærer som har erfaring med produksjonsarbeid.	Intervju med praksislærer med temaene Læreren utdanning, Læreren arbeidsoppgaver på skolen, Læreren erfaring med produksjonsarbeid og Læreren oppfatning av nødvendig kompetanse i forbindelse med produksjonsarbeid

Tabell 2: Oversikt over prosjektets genererte datamateriale.

5.5 Den analytiske tilnærmingen: Tematisk analyse

I analysen av datamaterialet til prosjektet har jeg anvendt tematisk analyse. Braun & Clarke (2006) beskriver tematisk analyse som en fleksibel kvalitativ analysemetode, som identifiserer mønster og tema i datamaterialet. Forfatterne fremhever hvordan metoden kan oppleves som en mer tilgjengelig tilnærming til analyse av kvalitativ forskning, spesielt for de som befinner seg i et tidlig stadium av sin forskerkarriere, slik jeg selv gjør. Forskeren kan tilpasse og benytte det teoretiske rammeverket den selv ønsker i sitt forskningsprosjekt ved bruk av denne tilnærmingen (Braun & Clarke, 2006). Videre beskriver forfatterne tematisk analyse som en realistisk metode som rapporterer erfaringer, meninger og virkeligheten til deltakerne. Den kan også være en konstruksjonistisk metode ved at den undersøker hendelser, realiteter, meninger og erfaringer om samtaler som tas opp i samfunnet. En kontekstualistisk tilnærming er en blanding av de to beskrevne forståelsene, hvor forskeren anerkjenner individers meninger og erfaringer, i tillegg til å se på den bredere sosiale konteksten. Samtidig holdes fokuset på de materielle og andre grensene for "virkeligheten", og slik kan metoden brukes for å nøste opp i overflaten av den (Braun & Clarke, 2006, s. 81). I kodingen av datamateriale skiller man mellom en induktiv tilnærming hvor man identifiserer temaer og mønster i datamaterialet, og en deduktiv tilnærming hvor kodingen er drevet av det teoretiske rammeverket og forskerens interesse for forskningsområdet. Om man koder induktivt eller deduktivt avhenger om man utvikler forskningsspørsmål gjennom kodingsprosessen, eller om man allerede har etablert forskerspørsmålene på forhånd (Braun & Clarke, 2006) I forbindelse med identifisering av temaer i datamaterialet, vil man i tematisk analyse skille mellom semantiske og latente temaer. Den semantiske tilnærmingen identifiserer temaene som kommer frem i dataene eksplisitt, og analyserer ikke noe videre utover det som forskningsdeltakerne har sagt eller skrevet. Den latente tilnærmingen ser utover det semantiske innholdet i dataene. Dette gjøres ved å identifisere og undersøke temaer som ligger under overflaten, og videre prøver å forme eller informere det semantiske innholdet i dataene. Her inkluderes et tolkningsarbeid i analyseprosessen, ikke bare som en beskrivelse, men ut ifra det teoretiske rammeverket (Braun & Clarke, 2006, s. 84)

I mitt prosjekt inspireres jeg av Braun & Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse. Jeg har en kontekstualistisk forståelse av den tematiske analysen, fordi jeg ser både på studenters og praksislærers forståelse av kompetanse i arbeid med musikalske produksjoner og anerkjenner disse. I tillegg ser jeg deres forståelser og erfaringer i sammenheng med de ulike kontekstene disse utvikles, nemlig KoP-emnet i musikk lærerutdanningen og produksjonsarbeid i skolehverdagen. Jeg har en abduktiv tilnærming til kodingen da jeg kombinerer teori og empiri i kodingsprosessen og utviklingen av kategorier (Thagaard, 2018, s. 184). Dette er fordi jeg startet forskningsprosessen med utgangspunkt i førforståelsen av forskningsområdet og utviklet problemstilling og forskningsspørsmål basert på denne. Samtidig tar jeg hensyn til momenter fra den innsamlede empirien og inkluderte disse i kodingsprosessen min. Til slutt har jeg en latent tilnærming til identifiseringen av temaene som ble funnet i analysen. Dette er fordi jeg ikke bare ser på hva studentene og lærerne har formidlet eksplisitt i sine svar, jeg tolker også sammenhengene og kontekstene disse har oppstått i. Den hermeneutiske vitenskapsteoretiske tilnærmingen i oppgaven vil spesielt vise seg i denne prosessen, da jeg identifiserer og drøfter meningen bak datamaterialet. Fortolkningene som jeg presenterer i analysedelen, er derfor ikke nødvendigvis tilsvarende identisk med forskningsdeltakernes oppfatninger av egne utsagn. Arbeidet jeg gjør i denne prosessen er det Gleiss & Sæther (2021) kaller en annengrads fortolkning, hvor jeg som forsker fortolker en virkelighet som forskningsdeltakerne selv allerede har fortolket. En fortolkning av første grad er for eksempel et intervju hvor forskningsdeltakeren får presentere sin

egen forståelse av et fenomen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186), som er nærliggende den fenomenologiske innsamlingen av empirien i dette prosjektet. I analyseprosessen har jeg vært inspirert av de 6 fasene Braun & Clark (2006) presenterer i bruk av metoden tematisk analyse, og jeg vil henwise til disse gjennom min beskrivelse av prosessen bak kodingen av datamaterialet.

5.5.1 Første møte med datamaterialet

For å få en oversikt over datamaterialet, startet jeg kodingsprosessen med å skrive ut den samlede dataen og gjennomgikk den. Materialet besto av de to studentspørreundersøkelsene og intervjuet med praksislærer. Spørreundersøkelsene med de nåværende studenter og tidligere studenter ble som sagt opprettet og besvart gjennom *Nettskjema*. På grunn av at nettskjema sin PDF-nedlastningsfunksjon ikke fungerte, måtte jeg kopiere alle svarene fra nettsiden og lime disse inn i et Word-dokument, før jeg skrev dem ut. I alt fikk jeg 9 ark med utskrevne svar fra N.S, og 3 ark med utskrevne svar fra T.S. Jeg måtte redigere ett svar fra en N.S før jeg skrev ut dokumentene. Svaret inkluderte et skolenavn. Jeg redigerte dette til *Skole X* for å holde prinsippet i oppgaven om anonymt datamateriale. Datamaterialet fra intervjuet var ark med svar i stikkordsform og teksten som ble produsert ved hjelp av funksjonen *dikter* i Word. Disse til sammen var totalt 9 utskrevne A4-sider. Mitt første møte med datamaterialet kan sammenlignes med Braun & Clarke (2006) sin Fase 1 i en tematisk analyse. Denne gjennomføres for å få oversikt over datamaterialet, og for å notere ideer for koding som forskeren kan gå tilbake til i de neste fasene (s. 87). Analysen i denne første fasen er altså empiridrevet, fordi jeg tok utgangspunkt i det som kom frem i empirien. Det var ingen teori eller forskningsspørsmål som preget meg i det første møte med datamaterialet. I gjennomgangen av de ulike datamaterialene streket jeg under svar som virket interessante å undersøke nærmere. Jeg skrev også hvilke temaer utsagnene kunne passet til. Dette var temaer som jeg ikke hadde satt opp på forhånd, men som synliggjorde seg i gjennomgangen av empirien. Jeg avsluttet hver gjennomgang av de tre datamaterialene med en kort oppsummering av sitater som hadde utmerket seg i analyseringsprosessen. I kodingsprosessen så jeg ikke etter noe spesielt knyttet til prosjektet, men forsøkte å se hva forskningsdeltakerne uttrykte gjennom sine svar. Tabell 3 viser hvilke koder jeg fant innenfor hvert datamateriale. Temaene handler blant annet om opplevde utfordringer, nødvendig kompetanse og kompetanse som finnes i arbeidet, ulike måter å jobbe på, organisering og påvirkninger fra øvrige hold:

Spørreundersøkelse 1 N.S	Spørreundersøkelse 2 T.S	Intervju med praksislærer
Samarbeid felles eller i mindre grupper	Samarbeid: i team, men selvstendig	Samarbeid: Tverrfaglig
Erfaringsmangel	Liten vs. Stor skole mtp. lærerkompetanse	Organisering og gode løsninger
Didaktisk fokus manglende?	Kompetanse i utvikling	Ressursmangel
Organisering	Tidligere erfaring (styrkes)	Ambisiøs læreplan
Tverrfaglig samarbeid	Elevmedvirkning	Elevmedvirkning på småtrinnet er utfordrende
Elevmedvirkning		Lærere med og uten musikkfaglig kompetanse

Tabell 3: Første møte med datamaterialet.

Tabell 3 presenterer mitt første møte med datamaterialet og innholdet i kolonnene er bredt, åpent, og rommer mye. Dette er forkortede og sammenfattede sitater. I det neste underkapitlet vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg videre behandlet de første kodingene, hvordan jeg videre etablerte kategorier innenfor disse og hadde en gjennomgang av dem, i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene for oppgaven.

5.5.2 Identifisering av kategorier

Ut fra den åpne kodingen i fase 1 jobbet jeg fra og med fase 2, med generering av innledende koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Fra denne fasen hadde jeg hovedproblemstilling og forskningsspørsmålene i bakhodet og kodingen av datamaterialet ble påvirket av disse. Dette viser den deduktive tilnærmingen til oppgaven fordi problemstillingen og forskningsspørsmålene ble laget med utgangspunkt i min forforståelse av forskningsområdet. Jeg begynte å se på det materialet jeg hadde fått et inntrykk av induktivt i fase 1, på en mer deduktiv måte. Jeg forsøkte dermed å finne materiale som uttrykte hvilken kompetanse man trenger i arbeidet med produksjon, som belyses i begge forskningsspørsmålene. Etter å ha gjennomgått datamaterialet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene forsøkte jeg å lage kategorier for de ulike uttrykkene av kompetanse i empirien. Jeg etablerte ulike kompetansekategorier, som er et begrep jeg selv har laget. I dette arbeidet brukte jeg mitt første møte med datamateriale og lot meg selv inspirere av de noterte ideene. Jeg sorterte utsagnene i den første tabellen og lagde brede kompetansekategorier som kunne romme de forskjellige utsagnene. Gjennom denne prosessen utviklet jeg kompetansekategoriene: *Samarbeidskompetanse*, *Didaktisk kompetanse*, *Organiseringskompetanse*, *Utviklet kompetanse*, *Utilstrekkelig kompetanse* og *Tidligere kompetanse*. I tillegg hadde jeg også kompetansekategorien *Elevmedvirknings kompetanse* i den første etableringen av kategoriene, men oppdaget raskt at den ville få en naturlig plass innenfor *Didaktisk kompetanse*. Tabell 4 er en visuell representasjon av hvordan jeg tenkte de første mønstrene og temaene fra datamaterialet kunne sorteres under de brede kompetansekategoriene:

Samarbeidskompetanse	Didaktisk kompetanse	Organiseringskompetanse	Utviklet kompetanse	Utilstrekkelig kompetanse	Tidligere kompetanse
Samarbeid: tverrfaglig	Elevmedvirkning på småtrinnet er utfordrende	Organisering og gode løsninger	Liten vs. Stor skole mtp. lærerkompetanse	Lærere med og uten musikkfaglig kompetanse	Tidligere erfaringer (styrkes)
Samarbeid felles eller i mindre grupper	Ambisiøs læreplan	Ressursmangel	Kompetanse i utvikling	Erfaringsmangel	
Tverrfaglig samarbeid	Didaktisk fokus manglende?	Organisering			
Samarbeid i team, men selvstendig	Elevmedvirkning				

Tabell 4: Første koding av datamaterialet.

Kategorien *Tidligere kompetanse*, var jeg usikker på om jeg skulle navngi slik jeg først gjorde. Navnet var noe misvisende, siden ordet "tidligere" indikerer at det er kompetanse personen ikke lenger har, men har hatt tidligere. Dette ble feil fremstilling av det jeg samlet i kategorien. Jeg ønsket den skulle samle kompetanse som ble brukt i arbeidet med produksjon som forskningsdeltakerne hadde med seg fra tidligere relevante erfaringer. Dermed forandret jeg denne kategoriens navn til *Medbragt kompetanse*. Identifisering av kategorier i datamaterialet ved hjelp av teori, problemstilling og forskningsspørsmål beskrives som fase 3 i en tematisk analyse. Fasen forekommer når all dataen er blitt samlet og kodet, og forskeren har mange ulike koder på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Fasen avsluttes med en samling av kategorier som tilsvarer kompetansekategoriene jeg etablerte. Etter dette gjennomgikk jeg hvert enkelt datamateriale og satte inn de relevante utsagnene og påstandene under den relevante kompetansekategori. Tabell 5 illustrerer kodingsprosessen av N.S 1 sine svar fra spørreundersøkelsen kodet ved bruk av kompetansekategoriene:

Kompetansekategori	Relevante svar
Samarbeidskompetanse	
Didaktisk kompetanse	
Organiseringskompetanse	
Elevmedvirkningskompetanse	
Utviklet kompetanse	Praktiske øvelser Større forståelse av hva det innebærer å lage en forestilling.
Utilstrekkelig kompetanse	Å ha helt og holdent kontroll på alt, å liksom lime det sammen.
Medbragt kompetanse	"(..) i musikklassa har de fleste erfaring med enten en eller flere roller innenfor en produksjon og jeg vil tro de derfor har mer å tilføye til produksjonen enn feks. en gruppe elever på småtrinnet."

Tabell 5: Eksempel på koding ved bruk av kompetansekategoriene med datamateriale fra nåværende student 1.

Jeg analyserte alle svar fra respondentene på måten vist i tabell 5. Det var etter den første analyseprosessen jeg valgte å inkludere kategorien *Elevmedvirkningskompetanse* i

Didaktisk kompetanse. En slik prosess beskrives som fase 5 i den tematiske analysen, som er en gjennomgang og finjustering av de valgte kategoriene. Her kan man for eksempel finne ut at noen kategorier må kuttes blant annet fordi to kategorier kan bli til en (Braun & Clarke, 2006, s. 90). I tillegg fant jeg ut i senere gjennomganger av empirien at det ble naturlig å dele inn i overordnede og underordnede kategorier. Dette var fordi de ga ulik informasjon. De overordnede kategoriene forteller hva slags kompetanse det er snakk om, nemlig *Samarbeids kompetanse*, *Didaktisk kompetanse* eller *Organiseringskompetanse*. De underordnede sier noe om tilstedeværelse og tilegnelse av kompetanse, nemlig *Utviklet kompetanse*, *Utilstrekkelig kompetanse* eller *Medbragt kompetanse*. De overordnede kategoriene representerer funn fra empirien og er induktive, mens de underordnede har et preg av forskningsspørsmålene for oppgaven og min førforståelse, og er deduktive. Man kan og se de overordnede kategoriene som det fenomenologiske i analysen fordi de representerer respondentenes beskrivelser i empirien, mens de underordnede kategoriene tolker hvilken type kompetanse som kan identifiseres i deltakernes beskrivelser, som står i sammenheng med det hermeneutiske fortolkningsoppdraget. De endelige kategoriene kan ses som selvstendige, men deler av empirien overlapper hverandre, fordi kompetansene i virkeligheten henger sammen. I disse tilfellene vil jeg nevne den andre relevante kategorien i slutten av avsnittet. Figur 7 viser en visuell representasjon av de overordnede og underordnede kategoriene:

Samarbeidskompetanse			Didaktisk kompetanse			Organiseringskompetanse		
Utilstrekkelig	Medbragt	Utviklet	Utilstrekkelig	Medbragt	Utviklet	Utilstrekkelig	Medbragt	Utviklet

Figur 7: De overordnede og underordnede kompetansekategoriene.

Datamaterialet for oppgaven er kodet på en måte som kan forbindes med Gleiss & Sæther (2021) sitt begrep, strukturert koding. Denne kodenstrukturen inneholder et begrenset antall koder, eller kategorier i mitt tilfelle, på forskjellige nivåer. Noen kategorier er overordnede, og noen er underordnede. På den måten blir det laget et slags kategori-tre, som er illustrert med utgangspunkt i dette prosjektet i Figur 7.

5.6 Etiske overveielser og studiens troverdighet

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2023), NESH, og SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 2024) sine hjemmesider har vært retningsgivende for designet av arbeidet med denne masteroppgaven. NESH (2023) sine retningslinjer fremhever forskerens ansvar for å informere eventuelle forskningsdeltakere om forskningsprosjektet for å ivareta personlig integritet, sikkerhet og velferd. Dette sikret jeg ved å sende ut informasjonsskriv med lenke til spørreskjema til de aktuelle forskningsdeltakerne av nåværende og tidligere studenter, og informerte dem hva undersøkelsen ville handle om. Informasjonsskriv fremheves av SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 2024b) som en av de vanlige måtene å gi forskningsdeltakerne informasjon om prosjektet. Praksislæreren ble informert om

prosjektet muntlig ved flere anledninger i forkant av det gjennomførte intervjuet. Dette ga de potensielle forskningsdeltakerne muligheten til å vite hva de var med på og formålet med spørreskjemaet og intervjuet før de valgte å besvare det og delta i det, noe som er i tråd med det NESH (2023) nevner om forskerens ansvar om å opplyse og informere om forskningsarbeidet. Observasjonen jeg gjennomførte av de nåværende studentenes produksjonssamarbeid med *Skole X*, ble håndtert på samme måte. Her informerte jeg om forskningsprosjektets fokus og tema, og fikk samtykke fra studentklassen og deres emneansvarlige om at jeg kunne delta i forkant av observasjonen. I NESH (2023) sin forklaring av samtykke til å delta i forskning fremheves det at: "*Forskeren må også vurdere om det er nødvendig å innhente samtykke fra andre mennesker som inngår i forskningen, uten at de deltar direkte.*" (NESH, 2023). I mitt tilfelle ville dette i så fall vært elevene ved *Skole X*. Som tidligere nevnt informerte jeg ikke *Skolen X* om min observasjonsdeltakelse, da den verken ville ha fokus på skolens eller elevenes arbeid i produksjonsprosessen. Dette står i sammenheng med det SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 2024b) skriver om at man har "(..) *informasjonsplikt ovenfor personer du samler inn opplysninger om*". Avgjørelsen baserte seg på at skolen og elevene som deltok i samarbeidet ikke var fokuset i observasjonen. I tillegg var den eneste dokumenteringen jeg benyttet skriftlige notater. Jeg tok for eksempel ikke lydopptak eller videoopptak, noe som ut fra SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 2024a) sine retningslinjer for personvern i forskning ville gjort det nødvendig å få samtykke fra alle deltakende i observasjonssituasjonen. Under observasjonsdagen snakket jeg også med en lærer fra *Skole X*, og presiserte mitt formål med observasjonen og hva jeg observerte for å tydeliggjøre at mitt forskningsprosjekt ikke omhandlet dem.

I forskningsprosjektet var en av de tydeligste etiske overveielser å holde forskningsdeltakerne anonyme. Dette ble det informert om i forkant av respondentenes deltakelse i forskningen. I studentenes tilfelle var dette en viktig faktor både på grunn av mine forforståelser av KoP-emnet, og mitt kjennskap til flere av deltakerne gjennom studentmiljøet. I utsendelsen av spørreskjemaet var jeg tydelig på mine tanker og min motivasjon for prosjektet, og om undersøkelsen ikke hadde vært anonym kunne dette potensielt påvirket respondentenes svar. De kunne for eksempel følt seg begrenset i uttrykkelsene sine i skjemaet om jeg hadde kjennskap til hvem som svarte hva. Dette handler også om at forskeren skal vise respekt for ulike verdier og holdninger. Spørreskjemaet til studentene er et eksempel på å samle inn opplysninger anonymt (NESH, 2023). For å opprettholde anonymitet i møte med KoP er også emneansvarliges navn redigert bort fra emnebeskrivelsen som er vedlegg 1 for denne oppgaven. I praksislærerens tilfelle sikret jeg anonymitet i måten jeg lagret svarene fra det gjennomførte intervjuet, og at svarene i datamateriale ikke kunne identifisere læreren. Dette sikret jeg ved å få hjelp av en medstudent til å notere intervjuet, i tillegg til å benytte et Word-dokument med funksjonen *dikter*. Disse tilpasningene var med på å sikre at anonymiteten ble ivaretatt, som er en forskers ansvar om det er avtalt (NESH, 2023), blant annet ved å anonymisere lærerens dialekt. I tilretteleggelsen av å holde forskningsdeltakerne anonyme, gjør unntaket fra krav om etisk samtykke seg relevant. En hovedregel i all forskning er at forskeren skal få etisk samtykke fra alle som deltar, med unntak av anonymiserte forsknings- og registerdata (NESH, 2023). Verken studentene eller praksislæreren har blitt identifisert i forskningsprosjektet. I spørreskjemaet ble dette sikret ved at studentene ikke måtte logge inn på noen plattform for å besvare spørreundersøkelsen, og at den ikke inneholdt noen spørsmål som ville

identifisere forskningsdeltakerne som individ. For praksislæreren handlet dette om hvordan jeg behandlet den innsamlede dataen og lagret den uten identifiserbare detaljer. De etiske betraktningene om anonymitet nevnt ovenfor, er grunner for at jeg ikke meldte inn forskningsprosjektet til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 2024a). SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 2024a) beskriver forskningen som anonym om man ikke på noe som helst tidspunkt i datainnsamlingen kan identifisere enkeltpersoner, og skriver videre at man ikke skal melde inn sitt forskningsprosjekt om det kun behandler anonyme opplysninger. I tillegg har jeg ikke brukt innsamlingsmetoder som er personidentifiserende, som for eksempel video- eller lydopptak, og som videre hadde forutsett meldeplikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 2024a).

I bedømmelsen av et forskningsprosjekts kvalitet understreker Postholm & Jacobsen (2018) at forskeren må kunne beskrive kritisk hvordan forskningens tekst og dens mening er blitt konstruert (s. 220). En slik beskrivelse kan utdypes ved å gi detaljerte beskrivelser av datainnsamlingen i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Her kan etiske overveielser trekkes inn, i den forstand at forskeren viser tanker og betraktninger den har hatt for etikken i prosjektet, og videre vise at valgene som er tatt er gjort for en grunn. I denne oppgaven vil dette omhandle de beskrevne etiske overveielser. Detaljerte beskrivelser av hvordan man har samlet inn dataen kan også være å beskrive hvilke metoder man har benyttet og hvordan man brukt dem (Thagaard, 2018, s. 188). I oppgaven er alle innsamlingsmetoder som er blitt benyttet og fremgangsmåten av bruken beskrevet i dette kapitlet. Postholm & Jacobsen (2018) trekker frem begrepene pålitelighet og gyldighet i bedømmelsen av studiers troverdighet. Gyldighet kan ses på to måter, indre og ytre gyldighet. Den indre gyldigheten diskuterer hvor gyldig konklusjonene i forskningsprosjektet er. I dette forskningsprosjektet kan det knyttes til oppgavens hermeneutisk fenomenologiske grunnlag. En kan sette et spørsmålstegn bak oppgavens gyldighet på grunn av hvordan min egen forforståelse og fortolkning i analyseprosessen påvirker oppgavens funn. Forskningsprosjekter kan likevel ikke hvile på subjektiviteten i seg selv for å konstruere kunnskap, men må diskuteres i dialog teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Dette har jeg vært bevisst på i forskningsprosessen og det hermeneutiske del-helhets-prinsippet har vært viktig for oppgavens funn. I betraktninger av funn inkluderer jeg min forforståelse, deltakernes opplevelser og erfaringer, tidligere forskning på feltet og valgt teoretisk rammeverk. På den måten forsterkes analysene ved at de ikke kun baseres på forforståelse, men også bygger på en dialog mellom empiri og teori. Dette kan videre ses i sammenheng med min behandling av respondentenes utsagn. Under analyseprosessen var det behov for å tydeliggjøre skillet mellom forskningsdeltakernes beskrivelser og mine fortolkninger. NESH (2023) skriver at i utforskningen og fortolkningen av andres motiver bør forskeren "... *skille tydelig mellom beskrivelse og analyse*" (NESH, 2023). Dette er noe jeg har vektlagt i skillet mellom en fenomenologisk tilnærming til innsamling av empiri, og hermeneutisk fortolkning av datamaterialet i analysen. Ved å bruke direktesitat som signaliseres med innrykk i teksten, både korte og lengre sitat, tydeliggjøres informantenes stemme. På den måten skilles det informantene faktisk har sagt fra mine tolkninger, og dette fremmer videre en refleksivitet i analysen.

Den ytre gyldigheten diskuterer prosjektets overførbarhet til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I forskningsprosjektet fremhever jeg konteksten hvor jeg har undersøkt sammenhengen mellom utdanning og yrket. Den gitte sammenhengen er spesifikk og kan ikke generaliseres, men strukturen ved å undersøke forholdet mellom utdanning og yrket kan overføres til andre forskningsprosjekt. Pålitelighet beskrives som refleksjoner over hvordan forskeren kan ha påvirket undersøkelsen og dens resultater (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I mitt forskningsprosjekt har min forforståelse en stor plass, og oppgavens design er tilpasset denne. Mitt kjennskap til emnet, studentene,

emneansvarlig og andre undervisere i emnet har lagt rammer for hvordan jeg har valgt å gjennomføre empiriinnsamlingen for prosjektet. Jeg valgte blant annet å anonymisere som forklart ovenfor, slik at ikke min førforståelse skulle begrense respondentenes svar. I tillegg kan min førforståelse ha påvirket analysens funn, ved at jeg for eksempel kunne stå i fare for å overse nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 191). Dette er noe jeg også har vært bevisst på i analyseprosessen, og jeg har etterstrebet å gjøre analyseprosessen i seg selv og mine forforståelser så synlig som mulig, slik at leseren kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I tillegg har jeg vært bevisst min egen forforståelse i prosjektet hvor en av motivasjonene var å finne ut om flere tenke som meg. I prosessen fant jeg både utsagn som korrelerte og ikke korrelerte med egne tanker. Alle utsagn måtte få plass i analysens funn og gjennom å utvikle varierte kategorier, både ut ifra empirien og de forhåndsbestemte forskningsspørsmålene, har potensielle uenighetsutsagn også blitt fremhevet. Dette står i sammenheng med NESH (2023) sine retningslinjer angående forskerens respekt for ulike meninger og holdninger. Meninger som synes å korrelere med mine egne kan også være feiltolkninger av respondentens meninger. Dette tydeliggjør igjen behovet for å skille mellom forskerens tolkninger og respondentenes beskrivelser, som jeg tidligere har beskrevet hvordan jeg har opprettholdt ved å markere informantenes stemme med annen type skrift og innrykk i tekst. I tillegg har jeg benyttet det hermeneutiske del-helhet-prinsippet i analysen ved å se funnene i lys av teori. Teoretiske ståsted og referanser som representerer grunnlag for tolkninger og konklusjoner er eksempler på hvordan man kan styrke analysen (Thagaard, 2018, s. 189). Ved å ha en tett dialog mellom empiri og teori i analysen kan mine drøftinger av studentenes og lærerens erfaringer og oppfatninger ved fenomenet produksjon være mer pålitelige.

6 Studentenes uttrykk for kompetanse

I dette kapitlet analyserer jeg studentenes uttrykk for kompetanse i forbindelse med produksjonsarbeid i KoP-emnet. Dataen vil bli analysert i dialog med det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Dette betyr at sentrale temaer for analysen vil være *Samarbeidskompetanse*, *Organiseringskompetanse* og *Didaktisk kompetanse*. Jeg vil bruke de identifiserte kompetansekategoriene som briller for å analysere svarene til deltakerne i prosjektet. Re-lesingen er en slags oppsummering av empirien, som kan knyttes til fase 5 og 6 i Braun & Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse som jeg inspireres av. I fase 5 defineres og navngis mønstre til kategorier som oppdages i kodingsprosessen, og man analyserer videre dataene i dem. I fase 6 produseres teksten som forteller historien om dataene dine, og hvordan de kan ses gyldige i forbindelse med analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 92-93). For meg handler fase 6 om å forme en helhetlig tekst som innleveres som en masteroppgave. Analysen er strukturert etter de overordnede kategoriene, og de underordnede kategoriene nevnes under hvert delkapittel. I hvert underkapittel starter jeg med å analysere og drøftes nåværende studenters og tidligere studenters datamateriale, som svarer på forskningsspørsmål 1 i oppgaven. Etter analysen av studentenes svar presenteres et delkapittel med praksislærerens perspektiver på kompetanse som trengs i produksjonsarbeid i skolen med utgangspunkt i kompetansekategoriene, som svarer på forskningsspørsmål 2 for oppgaven. Empirien fra intervjuet med praksislæreren er som nevnt ikke utdypende nok til å kunne presenteres som den ensbetydende tilstanden for kompetansebehov i forbindelse med produksjonsarbeid i skolen, men jeg presenterer perspektivene i dette kapitlet fordi jeg ser dataene opp mot studentsvarene i den avsluttende drøftingen av problemstillingen. Materialet blir dermed en støtte i analysen av studentenes svar i diskusjonen av den overordnede problemstillingen, heller enn at det er et eget datamateriale og nevnes derfor i dette kapitlet hvor hovedfokuset er på studentenes uttrykk for kompetanse. Deretter reflekterer jeg over min forforståelse i møte med empirien. Avslutningsvis diskuteres analysens funn opp mot den overordnede problemstillingen for oppgaven.

6.1 Samarbeidskompetanse

Samarbeidskompetanse som kategori kommer til uttrykk i datamaterialet gjennom beskrivelse av ulike samarbeid studentene har hatt i produksjonsprosessene. Dette kan være samarbeid med andre lærere, studenter eller samarbeid med elevgrupper i produksjonsprosessen. Jeg vil som nevnt bruke forkortelsene N.S (nåværende student) og T.S (tidligere student), og legge til nummer etter hvilket svar de har levert i svarrekka til spørreskjemaet.

I datamaterialet fra spørreundersøkelsen med de nåværende studentene identifiserer jeg uttrykk for *Utviklet kompetanse* innenfor *Samarbeidskompetanse*. *Utviklet kompetanse* viser mønster i analysen hvor studentene setter ord på områder i arbeidet med produksjon som de opplever at de har utviklet nok kompetanse innenfor i møtet med emnet. En del av de nåværende studentene skriver at det faglige utbyttet i KoP-emnet har vært å få en større forståelse av produksjonsoppsettningen. N.S 6 skriver at erfaringen med oppsetting i samarbeid med *Skole X* spesielt bidrog med kompetanse innenfor denne forståelsen:

Erfaring med å sette opp produksjon, spesielt produksjon 1 i samarbeid med en skole (Spørreskjema 1, N.S 6)

Det N.S 6 beskriver her er et eksempel på det Ritcher m.fl. (2014) kaller en formell læringsmulighet for utvikling av kompetanse, hvor utdanningen tilbyr en læringsssituasjon som baserer seg på læringsmålene som er laget i henhold til studieplanen. Produksjonssamarbeidet på *Skole X* var et læringsmiljø hvor læringsssituasjonen baserte seg på læringsmålene for KoP-emnet, som at studentene skal kunne sette opp, øve inn og fremstille en produksjon (NTNU, 2024b). Denne formelle læringsmuligheten kan også ses som et eksempel på en av de tre hovedkildene Vermunt (2014) trekker frem at studenter i lærerutdanningen burde videreutvikle kompetansen sin ut fra. Dette er den andre hovedkilden hans, praksis, hvor Vermunt (2014) mener at lærerstudenter kan få erfaringer med å utvikle sin kompetanse for å undervise. Samarbeidet med *Skole X* og elevene som deltok i oppsettingen, kan man dermed si at var med på å styrke deres forståelse av hva et slikt samarbeid i seg selv krever, og videre hva en produksjonsoppsetting i sin helhet krever.

Datamateriale fra de tidligere studentenes spørreundersøkelse inneholder også uttrykk for *Utviklet kompetanse* innenfor *Samarbeidskompetanse*. T.S 2 skriver at de gjennom jevnlig møter med musikklassen i løpet av produksjonsprosessen fikk innblikk i de ulike oppgavene de ulike rollene studentene hadde. På den måten opparbeidet de seg kunnskap rollene de ikke hadde selv. Dette er et eksempel på Vermunt (2014) sin tredje hovedkilde til utvikling av kompetanse for lærerstudenter, det å lære av sine kollegaer og få kjennskap til deres erfaringer (s. 84-85). I dette tilfellet vil det si å få kjennskap til medstudenters erfaringer med de ulike rollene i produksjonsarbeidet gjennom tett dialog i produksjonsprosessen. Dette peker mot en form for kompetanseutvikling gjennom å bruke *Samarbeidskompetanse* i produksjonsarbeidet. T.S 2 skriver også om hvordan kompetanseutviklingen i KoP ikke bare stopper ved gjennomføring av emnet, men fortsetter når de nyutdannede lærerne kommer ut i jobb:

På studiet er vi "lærere" som ønsker å utforske og utvikle oss som lærere, mens i jobb er vi nødt til å ta med oss disse erfaringene. (...) jeg har troen på at vår intuisjon og tidligere erfaringer hjelper oss som selvstendige lærere. Det blir en naturlig progresjon fra student til lærer. (Spørreskjema 2, T.S 2)

En slik kompetanseutvikling, som ikke stopper etter endt utdanning, men fortsetter som en naturlig progresjon, kan ses i sammenheng med Tolo (2017) sin forklaring av kompetanseutvikling og profesjonell utvikling. Her blir kompetanse sett på noe som stadig utvikler seg, studenten eller læreren tilegner seg mer eller annen kompetanse. Utviklingen går fra kompetent på et område, til mer kompetente og videre til å ha spisskompetanse (Tolo, 2017, s. 60-61). Dette er en kontinuerlig prosess hvor kompetanse ikke stopper opp på et spesifikt stadium, men fortsetter å utvikle seg. T.S 3 forstår også kompetanseutvikling som en kontinuerlig prosess i likhet med T.S 2, og beskriver dette gjennom et produksjonsprosjekt vedkommende har deltatt i som musikk lærer i samarbeid med en band-lærer og en kontaktlærer:

Jeg skyr likevel ikke unna band-øving med elevene. Den kompetansen har jeg tilegnet med i et annet emne, men den egner seg best i mitt tilfelle til bandøving i en klasseromssituasjon. Ikke til en produksjon. På sikt kan kompetansen min kanskje strekke seg dit. (Spørreskjema 2, T.S 3)

I slutten av sitatet poengterer altså studenten at hen enda kan utvikle mer kompetanse innenfor bandøving i en produksjonssituasjon, selv om vedkommende allerede har

kompetanse innen bandøving i klasseromssituasjon. I tillegg beskriver hen tidligere formelle læringssituasjoner (Ritcher m. fl, 2014) som har vært i utdanningen, som støtter vedkommende i arbeidet med produksjon i skolen. Tanken om at utviklingen av kompetanse ikke stopper etter endt utdanning kan også knyttes til to av Vermunt (2014) sine hovedkilder for videreutvikling av kompetanse i lærerutdanningen, teori og praksis. Det kan knyttes til teori ved at de tidligere studentene bringer med seg den formelle kompetansen de har tilegnet seg gjennom studieløpet ut i yrket. I skolen får de testet og videreutviklet denne kompetansen i møte med praksisen. De nyutdannede lærerne får brukt kompetansen i møte med undervisningen og samarbeidet med andre lærere og elevene i produksjonsarbeidet i skolen, og får videreutviklet de områdene de merker ikke strekker til. Denne videreutviklingen av *Utilstrekkelig kompetanse* kan for eksempel forbedres i møte med kollegaers erfaringer og kunnskaper som T.S 2 nevner sitt samarbeid med. Da kan også Vermunt (2014) sin hovedkilde, mentorer eller kollegaer, inkluderes, hvor man lærer av kollegers erfaringer med produksjonsarbeid, som peker mot samarbeidskompetanse ved å videreutvikle egen kompetanse i møte med andres kompetanse.

I datamaterialet fra spørreundersøkelsen til de nåværende studentene som viser *Samarbeidskompetanse*, identifiserer jeg hvordan de benytter sin *Medbragte kompetanse* i samarbeidet om rollefordelingen for produksjonsprosessen. Medbragt kompetanse viser mønster i analysen hvor studentene setter ord på områder i arbeidet med produksjon hvor de bruker kompetanse de allerede har tilegnet seg før møtet med emnet. Dette kommer blant annet til uttrykk i N.S 1 sin refleksjon rundt studentenes samarbeid om rollene i gruppa:

(..) i musikklassa har de fleste erfaring med enten en eller flere roller innenfor en produksjon og jeg vil tro de derfor har mer å tilføye til produksjonen enn f.eks. En gruppe elever på småtrinnet. (Spørreskjema 1, N.S 1).

Studenten beskriver derimot ikke hvilke områder disse studentene allerede hadde kjennskap til, eller om de trådte inn i de samme rollene i produksjonsarbeidet i emnet. N.S 5 sin medbragte kompetanse og nytten av den kommer til uttrykk i vedkommende sitt svar på spørsmål 4 fra spørreundersøkelsen (Vedlegg 2), som undersøker studentenes opplevelse av manglende erfaring med noen av produksjonsrollene siden de aller fleste studentene arbeidet med en spesifikk rolle i produksjonsprosessen. Her svarer N.S 5:

Nei, jeg tror ikke det. Men dette er mye på grunn av andre verv og erfaringer jeg har fra livet ellers. (Spørreskjema 1, N.S 5).

Sitatene fra studentene gir eksempler på en mer hverdagslig eller uformell kompetanse, som forbindes med livslang læring (Angelo, 2002). Dette er kompetanse som studentene kan ha opparbeidet gjennom ulike kilder. Det kan for eksempel være musikkfaglig kompetanse studentene har tilegnet seg gjennom erfaringer fra oppveksten eller oppdragelsen de har fått, og den kommer derfor ikke til uttrykk i dokumentasjon slik formell kompetanse gjør i vitnemål og attester. Jeg forstår derfor ut fra studentens svar at det ikke er KoP-emnet som dekker alle produksjonsrollenes beskrivelse og fremstilling på en tilfredsstillende måte, men studentens tidligere erfaringer som gjør at hen har kjennskap nok om alle rollene til å si at hen ikke mangler kompetanse innenfor noen av dem. Dette påvirker videre deres mulighet for å utvikle kompetanse innenfor didaktisk kompetanse med fokus på å kunne fasilitere de ulike rollene innen en produksjonsprosess i fremtidig arbeid, da studentene tilsynelatende har benyttet den medbragte kompetansen i arbeidet, heller enn å utvikle ny kompetanse. Siden dette

påvirker studentenes didaktiske kompetanse overlapper funnet med den nevnte kategorien. Jeg velger å nevne analysen og drøftingen under Samarbeidskompetanse fordi det nettopp er studentenes samarbeid seg imellom om produksjonens rollefordeling som tilsynelatende påvirker utviklingen av didaktisk kompetanse.

I svarene til de tidligere studentene kommer det også frem at deres *Medbragte kompetanse* har satt preg på deres samarbeid i produksjonsprosessen i KoP. T.S 2 beskriver det slik:

Vi har ulike svakheter og styrker og rollene vi valgte var mye på bakgrunn av våre styrker. (Spørreskjema 2, T.S 2)

I prosessen har studentene, ifølge T.S 2, valgt å fordele rollene i produksjonen ut ifra tidligere kompetanse som studentene allerede har. Her identifiserer jeg at den uformelle kompetansen studentene har, kompetanse de har tilegnet seg fra ulike kilder opp gjennom livet, har påvirket fordelingen av roller. Altså, den medbragte kompetansen har satt noen rammer for samarbeidet dem imellom. T.S 3 skriver om hvordan vedkommende sin bakgrunns kompetanse i musikk har påvirket både hen sin rolle i produksjonsarbeidet i KoP-emnet i musikk lærerutdanningen, men også senere produksjonssamarbeid som musikk lærer:

Jeg har hatt roller som tilsvarer den rollen jeg hadde i arbeidet, men det er også naturlig med tanke på min bakgrunnskompetanse i musikk. (Spørreskjema 2, T.S 3)

Her uttrykkes det at rollene som fordeles i en produksjonsprosess kan ta utgangspunkt i hvilken kompetanse deltakerne har fra før av.

6.2 Didaktisk kompetanse

Videre vil jeg presentere analysen av kompetansekategorien Didaktisk kompetanse, og drøfte hvordan forskningsdeltakerne uttrykker denne som utviklet, medbragt eller utilstrekkelig. Didaktisk kompetanse som kategori inneholder uttrykk av hvordan man tilpasser undervisningen, som for eksempel å kunne fasilitere ulike aktiviteter undervisningen skal inneholde og tilrettelegge for gode lærings situasjoner for elevene.

De nåværende studentenes datamateriale inneholder uttrykk for *Utviklet kompetanse* innenfor *Didaktisk kompetanse*. Utsagn fra datamaterialet peker blant annet mot at studentene har utviklet praktisk og kunstnerisk kompetanse gjennom KoP-emnet, som kan brukes i undervisning for musikalske produksjoner. Flere, N.S 1, 4 og 9, nevner at de gjennom KoP-emnet har fått kjennskap til praktiske øvelser, aktiviteter og verktøy som de kan benytte seg av i fremtidig produksjonsarbeid. N.S 4 beskriver det slik:

Det har fått meg til å utfordre meg kunstnerisk, og gitt meg ulike verktøy/aktiviteter som jeg kan bruke inn i skolen. (Spørreskjema 1, N.S 4)

Studentenes besvarelser kan være uttrykk som antyder at de har utviklet kompetanse som emneplanen sikter mot at de skal tilegne seg. De utvikler altså det Tolo (2017) beskriver som formell kompetanse, nemlig kompetanse som utvikles gjennom utdanning. Utdanningssystemet slik det er i dag inneholder definerte læringsmål. Tilegnelsen studentene opplever her, kan vi se i sammenheng med læringsmål fra emnebeskrivelsen under kategorien *Kunnskap*: "*Studenten har inngående kunnskap om å fasilitere kreative prosesser i komponering av musikk, dans og sceniske uttrykk*" (Norges teknisk-vitenskapelige universitet, 2024). Kompetansen kan tolkes som formell, ved at den kan knyttes til utdanningen innenfor musikk lærerprofesjonen, og man ser til

læringsutbyttet mål som "beviser" kompetansen. Kompetansen er ikke nødvendigvis reell enda, altså en kompetanse man har og bruker. Dette er fordi studentene har fått kunnskap om hvilke praktiske øvelser, aktiviteter og verktøy de kan benytte seg av som fremtidig lærer, de bruker dem ikke. Uttrykkene for *Utviklet kompetanse* innen praktiske og kunstneriske aktiviteter kan forstås som *Didaktisk kompetanse*, da denne tilegnede kunnskapen kan bidra til at studentene har bedre forutsetninger for å fasilitere og tilrettelegge for kunstneriske og praktiske aktiviteter i en produksjonsprosess.

Noen nåværende studenter uttrykker *Utilstrekkelig kompetanse* til å fasilitere ulike produksjonsroller, som for eksempel komponist, koreograf eller lignende. Utilstrekkelig kompetanse viser mønster i analysen hvor studentene setter ord på områder i arbeidet med produksjon som de ikke opplever at de har utviklet nok kompetanse innenfor, i møtet med emnet. N.S 2 skriver om at hen har vært lite involvert i dans og skuespill gjennom produksjonsarbeidet, men nevner at erfaring fra undervisningen kan støtte opp om dette:

Jeg har vært veldig lite involvert i både arbeidet med dans og skuespill. Allikevel føler jeg at jeg har grei erfaring rundt disse områdene, da vi har blitt undervis i dette gjennom dette semesteret. (Spørreskjema 1, N.S 2).

N.S 2 beskriver en formell læringsmulighet (Ritcher m.fl., 2014), hvor lærings situasjonen som baserer seg på læringsmålene for emnet er undervisningen de har hatt. Denne formelle lærings situasjonen kan ses i sammenheng med en av Vermunt (2014) sine hovedkilder for lærerstudenters kompetanseutvikling, teori og forskning fra lærerutdanningen. Studenten har tilegnet seg formell kompetanse gjennom undervisningen i emnet, men har ikke arbeidet med det i praksis og det er dermed ikke en reell kompetanse vedkommende har og bruker. Videre nevner også N.S 5 og N.S 6 utilstrekkelig kompetanse i møtet forskjellige områder i en produksjon:

(..) spesielt innen lyd og lys har jeg svært lite erfaring i forhold til hva jeg skulle hatt som fremtidig lærer. (Spørreskjema 1, N.S 5)

Har lite erfaring som aktør i en produksjon, spesielt med tanke på drama og dans. (Spørreskjema 1, N.S 6)

Det interessante ved de nåværende studentenes opplevde utilstrekkelige kompetanse er at den forekommer på ulike områder. Dette kan være et resultat av rollefordelingen i produksjonsprosessen. I produksjonsprosessen hadde de samarbeidet på ulike områder i mindre grupper, og dermed fikk de kjennskap til nettopp det arbeidet de gjorde der. Svarene deres på hva de opplever å ha lite erfaring med, kan tyde på at de ikke har fått grundig innføring i *alle* rollene som en produksjon innebærer. Nettopp dette kan være grunnen til at noen av studentene opplever at de har tilegnet seg kompetanse om de ulike rollene en produksjon innebærer, og noen opplever at de ikke har det. En kan si at de ulike formelle lærings situasjonene som emnet KoP rommer, ikke tilbyr studentene det samme, og dermed opplever de å ha ulikt utbytte av emnet. De har med andre ord utviklet ulike kompetanseprofiler. Med utgangspunkt i dette kan det virke som at de nåværende studentene ikke har hatt noen tydelig dialog seg imellom om hva de gjør innenfor de ulike rollene og hva som kreves av dem, og at delinger av erfaringer med rollene ikke har vært hovedfokus i produksjonsprosessen. Her mangler dermed en av Vermunt (2014) sine hovedkilder i kompetanseutvikling for lærerstudenter, nemlig å utvikle sin kompetanse ved å lære av kollegaer eller mentorer, og i dette tilfellet sine medstudenter. I tillegg mangler en annen hovedkilde, praksis, fordi ikke alle studentene får utøvd de ulike rollene som en produksjon inneholder i tillegg til teoretiske innføringer i undervisningen for KoP.

De tidligere studentenes datamateriale inneholder uttrykk for *Utilstrekkelig kompetanse* innenfor *Didaktisk kompetanse*. I likhet med de nåværende studentene påpeker også de tidligere studentene manglende tilstrekkelighet til å kunne ivareta produksjonsprosessens ulike roller. T.S 2 skriver:

Som lærer burde man ha god innsikt i alle rollene, og det er ikke sikkert jeg som lærer kan fasilitere like godt for alle elevene i de ulike rollene. (Spørreskjema 2, T.S 2)

Jeg tolker implisitt at T.S 2 har mer eller mindre kompetanse innenfor noen av produksjonsrollene, enn andre. Her identifiserer jeg en likhet med de nåværende studentenes opplevelse av utilstrekkelig kompetanse i møte produksjonsprosessens ulike roller. Videre kan denne opplevelsen av utilstrekkelig kompetanse ses i sammenheng med det andre kapitlet i masteroppgaven som fremhever at læreplanens kompetansemål i musikkfaget sier noe om hvilken kompetanse musikk læreren bør ha. Vi kan for eksempel se dette i sammenheng med kompetansemål i læreplanen for musikk etter 4. trinn, som forutsetter at: *“Mål for opplæringen er at eleven skal kunne utøve og utforske et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur”* (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 6). Dette gir videre forutsetninger om at læreren må kunne formidle sang og dans fra ulike musikkulturer til elevene. Om læreren skal kunne formidle noe på en tilfredsstillende måte, må en også kunne nok om det selv. Dermed kan man antyde implisitt ut ifra det T.S 2 skriver, at man mest sannsynlig vil kunne fasilitere roller den fremtidige læreren har kompetanse innenfor bedre enn de rollene læreren ikke har kompetanse innenfor. I tidligere avsnitt nevner T.S 2 at de i studentgruppa hadde god dialog om arbeidet i de ulike rollene, men ut fra det som kommer frem i dette avsnittet virker det ikke som at å dele erfaringer gir studentene god nok kompetanse til å kunne videreformidle roller de ikke har hatt erfaring med selv til sine elever i fremtidige produksjonsoppsetninger.

Det er flere områder innenfor *Didaktisk kompetanse* som de nåværende studentene nevner utilstrekkelig kompetanse i. N.S 2 uttrykker blant annet at inkluderingen av elever i slike prosesser ikke har vært diskutert i emnet. Studenten utdyper dette ved å eksemplifisere hvordan undervisningen i KoP-emnet var i forkant av samarbeidet med oppsetting av produksjon med *Skole X*:

Vi har kanskje hatt litt lite fokus på det rent didaktiske, altså hvordan vi kan inkludere elevene. Det var for eksempel ikke noe snakk om viktigheten av relasjonsbygging til disse elevene, som vi erfarte da vi var på Skole X (Spørreskjema 1, N.S 2).

I tolkningen av sitatet identifiserer jeg at N.S 2 beskriver Vermunt (2014) sin første hovedkilde til kompetanseutvikling for lærerstudenter, teori og forskning fra lærerutdanningen, som manglende i KoP-emnet. I dette eksemplet kunne det ha handlet om å få undervisning i teori fra foreleserne om hvordan elever kan lære best i arbeidet med en produksjonsoppsetting. Dette kan videre ses i lys av det N.S 3 skriver om det didaktiske fokuset i undervisningen i sitt svar på spørsmål 5 (Vedlegg 2):

Det faglige utbyttet kommer ikke før vi tar med produksjonen inn i skolen og samarbeider med elever og lærere på den bestemte skolen. Det som gjøres på campus kan egentlig ikke knyttes direkte til skolen. Det er et lite didaktisk fokus utenom “refleksjon” og “knytt til læreplan”. (Spørreskjema 1, N.S 3)

N.S 3 beskriver her sammenknytningen av to av Vermunt (2014) sine hovedkilder, teori og praksis. Jeg antyder en mening hos N.S 3 om at hovedkildene til sammen blir den samlede kompetansen hos studenten, som står i likhet med hvordan Vermunt beskriver at de tre hovedkildene blir en integrert kunnskapsbase samlet. Jeg forstår det også som

at N.S 3 uttrykker en manglende sammenheng mellom teori og praksis akkurat på dette området i utdanningen. Studentenes utsagn om en for lite utviklet didaktisk kompetanse kan peke mot at KoP-emnet i for liten grad har vektlagt didaktisk arbeid. Utsagnene synes i stede å antyde at fokuset har vært på utøverfaglige innholdet, som for eksempel dans, sang og koreografi.

6.3 Organiseringskompetanse

Organiseringskompetanse som kategori inneholder uttrykk for hvordan studentene eller læreren organiserer undervisningssituasjonen eller produksjonsprosessen. Her vil man for eksempel måtte ta hensyn etter hvilke ressurser man har eller tidsaspekt.

I datamaterialet til de nåværende studentene identifiserer jeg både utviklet og utilstrekkelig kompetanse når det gjelder Organiseringskompetanse. N.S 4 skriver i svaret på spørsmål 5, som omhandler hva studentene opplever er det faglige utbyttet i emnet er, at hen har fått utviklet organiseringskompetanse:

Jeg har også fått bryne meg på å organisere kreative prosesser, som er noe man ikke får overalt. (Spørreskjema 1, N.S 4)

Dette er i stor grad det produksjonsoppsetting handler om som jeg forstår ut fra Angelo & Sæther (2017) sin beskrivelse av musikk lærerens rolle som produsent. Å organisere øvinger i forbindelse med oppsetting av en produksjon, fremhever de som en av musikk lærerens ansvarsområder. Organiseringen av kreative prosesser vektlegges som et eget kapittel i Bobetsky (2009), og man kan dermed forstå det som at han også anser dette som en viktig del av produksjonsoppsettingen. N. S 4 sitt sitat peker altså mot en form for *Utviklet kompetanse innenfor Organiseringskompetanse*.

Andre nåværende studenter uttrykker en ikke tilstrekkelig kompetanse til å ha et overordnet blikk på produksjonsprosessen, og for lite erfaring med organiseringen som de øverste rollene i en produksjon har ansvar for. N.S 8 skriver kort at hen mangler erfaringer med rollen Regissør/produsent. Ulike ansvar som en lærers produsentrolle har, er for eksempel å planlegge produksjonen, både med fokus på tema og innhold og organisere øvinger (Angelo & Sæther, 2017; Bobetsky, 2009, Edberg, 2013, 2019; Kolaas, 2022). En slik rolle kan dermed knyttes til kompetansen som N.S 1 og N.S 7 skriver om at de har utilstrekkelig erfaring med:

Å ha helt og holdent kontroll på alt, å liksom lime det sammen.
(Spørreskjema 1, N.S 1)

Jeg har ingen stor erfaring med lederansvar for sånne produksjoner.
(Spørreskjema 1, N.S 7)

Produsentens overordnede rolle er relevant for rollen læreren inntar i sitt arbeid i en undervisningssituasjon for oppsetting av produksjon. Elevene vil også være med på å påvirke de ulike valgene læreren gjør, men det er læreren som står ansvarlig for planleggingen og det er den som organiserer hvilke aktiviteter og inndelinger som skal skje når. Opplevelsen av å ikke ha et overordnet blikk synes å svekke studentenes selvstendighet. N.S 5 skriver at vedkommende sine erfaringer ikke strekker til innenfor produksjonsarbeidet:

Føler ikke at jeg har fått noen erfaring i det å være selvstendig i arbeid med produksjon, da vi hadde en svært «demokratisk» prosess hvor vi alltid fant ut av ting sammen i grupper eller i helklasse. (Spørreskjema 1, N.S 5)

Sammenhengen mellom den uttrykte Utilstrekkelige kompetansen med produsentrollen kan settes opp mot den utilstrekkelige selvstendigheten fordi sitatet nettopp gjenspeiler en selvstendighet når det kommer til det overordnede ansvaret som læreren til syvende og sist har i en produksjonsoppsetting, gjennom rollen som produsent. I en produksjon er det normalt sett bare en produsent, og en kan dermed si at det kan være et fåtall av studentene som har fått erfaring med kompetanseområdene som dekker planlegging og organisering, som videre krever selvstendighet av studenten.

I de tidligere studentenes datamateriale finner jeg ikke eksplisitte uttrykk av verken *Utviklet*, *Utilstrekkelig* eller *Medbragt kompetanse* i sammenheng med kategorien *Organiseringskompetanse*. Deres beskrivelser av hvordan de har arbeidet i produksjonsprosessen på studiet og i arbeidet som lærer kan likevel si noe om hvordan de har organisert produksjonsarbeidet, og dette kan videre vise en forståelse for Organiseringskompetanse. Som nevnt valgte de å organisere samarbeidet seg imellom etter deres styrker, ikke deres svakheter. Det vil si at de tidligere studentene mest sannsynlig i denne prosessen videreutviklet allerede medbragt kompetanse, i stedet for å opparbeide seg ny kompetanse om ukjente produksjonsroller. De har i likhet med de nåværende studentene benyttet den medbragte kompetansen studentgruppa hadde i organiseringen av sitt samarbeid for produksjonen. Dette er interessant da jeg selv betrakter studiet som en plass man kan tilegne seg ny kompetanse innenfor ulike områder. Det kan derimot se ut som de tidligere og nåværende studentene som har svart på denne spørreundersøkelsen, har hatt fokus på hvilken kompetanse de allerede innehar i produksjonsprosessen. I Vermunt (2014) sin figur av hva som påvirker en lærers undervisningspraksis er *Knowledge gained from own experience* inkludert som en sky i den samlede skyen sammen med *Knowledge gained from university* og *Knowledge gained from experienced colleagues* (s. 87). Dette betyr altså at den medbragte kompetansen vil påvirke en lærers undervisningspraksis. Det vesentlige jeg vil påpeke her er at selv om denne kompetansen vil påvirke undervisningspraksisen, så er den ikke nevnt som en av de tre hovedkildene studenter i lærerutdanningen burde videreutvikle kompetansen sin ut fra. I dette tilfellet påvirket den medbragte kompetansen organiseringen av roller i produksjonsprosessen.

6.4 Skoleperspektivet på kompetanse i produksjonsarbeid

Datamaterialet fra intervjuet med praksislærer inneholder flere uttrykk for hvilken kompetanse man behøver i produksjonsarbeid og jeg har kodet datamaterialet med utgangspunkt i kompetansekategoriene. Perspektivene jeg presenterer i dette delkapitlet vil bli sett opp mot studentsvarene i den avsluttende drøftingen av problemstillingen, men kan ikke ses som den ensbetydende tilstanden i skolen da materialet kun representerer en lærers erfaringer og meninger om kompetansebehovet i sammenheng med produksjonsarbeid i skolen.

Empirien fra intervjuet inneholder uttrykk av hvilken *Samarbeidskompetanse* som trengs i produksjonsoppsettinger. Praksislæreren snakker ikke spesifikt om egen samarbeidskompetanse i arbeidet med produksjon, men nevner ulike produksjonssamarbeid og videre hva disse prosessene krever av læreren. Selv om praksislæreren ikke beskriver egen kompetanseutvikling, beskriver hen en del kompetanse som jeg videre tolker å være uttrykk for kompetanse en lærer bør ha i møtet med en produksjonsprosess i skolen. Noen steder har praksislæreren eksplisitt nevnt ulike kompetanser som viktig for produksjonsarbeid, i andre tilfeller er det jeg som antyder at det hen trekker frem har betydning for produksjonsarbeid. Utsagnene til

praksislæreren er dermed en blanding av fortellinger om hvordan hen har jobbet med produksjon, refleksjon rundt arbeid med produksjon og refleksjon rundt hvilken kompetanse som kreves og en lærer bør ha i produksjonsarbeid. Dette vil være gjeldende for alle de kommende avsnittene. Det er relevant å trekke frem utsagnene fra praksislæreren for å se parallellen mellom hvilken kompetanse studentene snakker om at de utvikler gjennom KoP-emnet i musikk lærerutdanningen, og hvilken kompetanse praksislæreren mener læreren bør ha utviklet for å kunne drive produksjonsarbeid. Når det gjelder samarbeidskompetanse fremkommer det tydelig i intervjuet at samarbeidskompetanse trengs i produksjonsprosessen. På skolen praksislæreren jobber foregår det en årlig oppsetting hvor småtrinet samarbeider tverrfaglig om både innhold og øvinger, og det behøves derfor kompetanse innen dette området. Hen forteller også at det ofte er kontaktlæreren i klasser som har musikk som fag, uavhengig av om den har utdanning i det. Dette er et eksempel på kategorien *Utilstrekkelig kompetanse*, og det påvirker videre produksjonsprosessen. Det kan for eksempel fremheve behovet for å lære av sine kollegaer, som står i sammenheng med Vermunt (2014) sin hovedkilde for utvikling av kompetanse i møte med mentorer/kollegaer kompetanse, som videre forutsetter samarbeidskompetanse. Praksislæreren sier under intervjuet at en produksjonsoppsetting er et ansvar for alle som jobber på skolen, ikke bare musikk lærere. Her fremheves det en tverrfaglig side av produksjon, og det kreves ikke kun samarbeid med musikk lærere, men også lærere i andre fag. Videre krever dette muligens en annen form for samarbeidskompetanse, på tvers av fag.

Datamateriale fra intervjuet med praksislærer inneholder uttrykk av hvilken *Didaktisk kompetanse* som trengs i produksjonsoppsettinger. I intervjuet sier praksislæreren dette om hvilken kompetanse læreren trenger i oppsettingen av en produksjon:

Ja, det er mye kompetanse du må ha for å samle elevene. Klare å holde motivasjon, klare å engasjere alle. Det som er en stor utfordring med produksjon det er jo venting. (..) og du må kjenne den daglige jobbingen med en klasse. (Intervju, Praksislærer)

Kompetansen som trekkes frem i dette sitatet handler om hvordan læreren møter elevene i undervisningssituasjonen for produksjonsprosessen. Praksislæreren snakker om hvordan de daglige didaktiske oppgavene i en klasse er relevant. I tillegg fremheves også tidsaspekter man må ta hensyn til i en produksjonsprosess. Praksislæreren nevner at man må motivere og engasjere elevene i arbeidet, men sier derimot ikke noe om hvordan man skal gjøre dette spesifikt i en produksjonsprosess. Dette er nok også noe som må tilpasses den enkelte klasse, og de enkelte elevene som går i klassen. Sitatet kan forstås som *Didaktisk kompetanse*, men også *Organiseringskompetanse*. Dette blir synlig ved at praksislæreren påpeker at det trengs kompetanse for hvordan aktiviteter organiseres i forbindelse med oppsettingen. Dette står i sammenheng med både arbeidsroller som Angelo & Sæther (2017) og Bobetsky (2009) beskriver er en musikk lærers ansvarsområde som produsent i en produksjon.

Praksislæreren trekker frem at lite ressurser i musikkfaget gjør det vanskelig å organisere elevgruppa i produksjonsarbeidet. Spesielt om man har behov for mindre grupper som øver på forskjellige nummer samtidig:

Hvis du skal øve inn noe, en sang eller dans, krever det at alle er med. Hvis halvparten er med, hva skal den andre halvparten gjøre? Det handler mye om organisering og gode løsninger. (Intervju, Praksislærer)

Dette sitatet indikerer at det er spesielt nødvendig å ha kompetanse innen organisering ved oppsetting av produksjon i skolen for å kunne se løsninger for

undervisningssituasjoner om man har få, eller ingen, ekstra ressurser. Flere ganger gjennom intervjuet nevner praksislæreren at musikkfaget ikke er et fag som er prioritert, og praksislærerens utsagn tyder på at det også tilegnes mindre ressurser. Ut ifra dette kan man forstå musikkfaget som et fag hvor det kreves et kreativt og annerledes syn på undervisningssituasjonene, kanskje spesielt en produksjonsoppsetting. I praten om organisering og ressurser trekker praksislæreren også frem hvordan hen har opplevd bedre vilkår i tidligere arbeid med musikk gjennom jobben som kulturskolelærer. De bedre vilkårene viste seg i form av å ha mindre grupper og individuell opplæring, og det ble dermed en bedre undervisningssituasjon i formidlingen av det musikkfaglige, mer spesifikt i forbindelse med instrumentopplæring. Praksislæreren trekker også jobben i kulturskolen frem som verdifull knyttet til bruk av *Medbragt kompetanse* i arbeidet med musikk i skolen generelt. Dette kom frem i spørsmålet i intervjuet som handlet om praksislærerens utdanning. Etter beskrivelsen av hvilken utdanning hen har, som er lærerutdanning med musikk, sier hen at:

Men den kompetansen jeg har hatt mest nytte av er jo den realkompetansen jeg har gjennom livet for jeg har jobbet i kulturskole. (Intervju, Praksislærer)

Med dette vises det at den kompetansen praksislæreren har opparbeidet seg utenom lærerstudiet har hatt betydning og nytte for vedkommende sin undervisningspraksis i musikk.

6.5 Refleksjon knyttet til min forforståelse

En forsker med hermeneutisk tilnærming til datamaterialet ønsker som nevnt å etterstrebe å utvide, kvalifisere og reflektere over egen forforståelse i møte med forskningen for å få en så kvalifisert forståelse som mulig (Kristiansen, 2017). Videre vil jeg derfor se funnene fra analysen opp mot mine forforståelser presentert i metodekapitlet. Samarbeidet om rollefordelingen i produksjonsarbeidet for de nåværende og tidligere studentene kan ses i forbindelse med min bekymring for å ikke opparbeide en bred kompetanse for rollene i produksjonen. Både de nåværende og de tidligere studentene uttrykte at de ikke opplevde tilstrekkelig kompetanse innenfor de ulike rollene, og at dette videre påvirket deres evne til å fasilitere rollene like godt i fremtidig yrke. En student svarte at hen ikke opplevde å mangle noe kompetanse om rollene, men dette var på grunn av forkunnskaper, ikke tilegnelsen av kompetanse i emnet (Spørreskjema 1, N.S 5). Studentenes opplevelse av utilstrekkelig kompetanse for produksjonens ulike roller kan dermed sies lik min bekymring for nettopp dette. Det som derimot overrasket meg, var T.S 3 sin beskrivelse av hvordan samarbeidet i KoP hadde bidratt med nyttig kompetanse for produksjonsarbeid i yrket. Studenten beskrev samarbeidskompetansen som nyttig i møte med et tverrfaglig samarbeid hen senere hadde gjort i arbeidet som lærer. Dette bidrog med et nytt perspektiv på samarbeidet i KoP for meg, og hvordan dette ikke utelukkende hadde en negativ påvirkning på kompetansetilegnelsen som var behøvd for yrket. Videre utfordret og utvidet også de tidligere studentenes syn på utvikling av kompetanse min forståelse om kompetanseutviklingen i emnet. De uttrykte at kompetanseutviklingen ikke stoppet etter emnet, og at denne ville kunne utvikles videre i møtet mellom teori fra utdanningen og praksis i yrket.

Den andre forforståelsen jeg hadde i møtet med datamaterialet var hvordan medbragt kompetanse preget fordelingen og arbeidet i produksjonsprosessen. Både de nåværende og de tidligere studentene beskrev den medbragte kompetansen som verdifull. Blant de tidligere studentene ble det skrevet eksplisitt at de fordelte roller med bakgrunn i styrker

og svakheter (Spørreskjema 2, T.S 2). Det virket dermed som at deres rollefordeling hadde foregått på samme måte som jeg selv hadde opplevd. Medbragt kompetanse preget samarbeidet, og i stedet for å utfordre og utvikle ny kompetanse fra bunn, prioriterte studentene tilsynelatende å styrke allerede eksisterende kompetanse. Det som utfordret min forforståelse, var funn i datamaterialet fra intervjuet med praksislærer. Praksislæreren nevnte den reelle, medbragte, kompetansen opparbeidet i livet gjennom tidligere arbeid i kulturskolen, som den nyttigste kompetansen i sitt arbeid (Intervju, praksislærer). Det synes dermed som at den medbragte kompetansen er verdifull i yrket, og det vil dermed også kunne støtte å bruke denne medbragte kompetansen som et hjelpemiddel i produksjonsprosessen i utdanning. Jeg fikk dermed et nytt inntrykk og forsto bruken av medbragt kompetanse som mer naturlig, som T.S 3 beskrev den, enn jeg hadde gjort tidligere. Likevel så jeg fortsatt muligheten for at den medbragte kompetansen kan være et hinder for å utvikle ny kompetanse i studentenes tilfelle.

6.6 Er det sammenheng mellom utdanningen og i yrket?

I dette kapitlet vil jeg diskutere med et overordnet fokus på likheter og ulikheter mellom KoP-emnet og produksjonsarbeid i skolen. Dataene fra spørreskjemaene representerer studentenes perspektiv i form av erfaringer med KoP-emnet, mens praksislærerens refleksjoner og tidligere forskning tar skoleperspektivet.

En likhet synes å være at samarbeidskompetanse vektlegges i utdanningen og behøves i yrket. Dette er noe praksislæreren trekker frem som en nødvendig kompetanse for produksjonsarbeid i vedkommende sin erfaring, da hen samarbeider med andre lærere både tverrfaglig og på tvers av trinn. De tidligere studentene nevner samarbeid i produksjonsprosessen i forbindelse med erfaringsdeling av de ulike rollene studentene hadde i produksjonen. De nåværende studentene omtaler samarbeid i måten de samarbeidet innenfor de ulike produksjonsområdene som de deltok i, og i plenum med hele klassen. N.S 3 beskriver de nåværende studentenes samarbeid slik:

(..) når ansvar fordeles så blir oppgavene gjort og man stoler på at hver gruppe gjør det man skal, og at det blir kvalitet. (..) vi har gode samarbeidsevner.

(Spørreskjema 1, N.S 3)

Fokuset på samarbeid blant studentene i KoP kommer også tydelig frem i emnebeskrivelsen, blant annet i dette læringsmålet under kategorien *Ferdigheter*: “*Studenten kan kritisk reflektere over og evaluere musikalske produksjonsprosesser med hensyn til samarbeid, inkludering, flerfaglighet og målgruppe.*” (Norges teknisk-vitenskapelige universitet, 2024). De ulike måtene studentene og praksislæreren forholder seg til kompetanseområdet samarbeid som forklart gjennom dette avsnittet, kan forstås som en likhet mellom utdanningen og yrket. Dette er fordi jeg gjennom datamaterialet identifiserer at samarbeidsprosesser er til stede i produksjonsarbeidet både på studiet og i skolen, og at samarbeidskompetanse benyttes både av studentene og praksislæreren.

Til tross for likheten i hvordan man samarbeider i produksjonsprosessen i den samlede dataen for denne studien, identifiserer jeg en ulikhet i behovet for – og vektleggingen av samarbeid i møte med tidligere forskning som viser at lærere i valgfaget *Sal og scene* i stor grad arbeider alene med faget (Kolaas & Knigge, 2021, s. 324). Dette står i motsetning til hvordan datamaterialet omtaler at KoP-emnet gjennomføres, med utgangspunkt i uttrykk fra studentene om hvordan samarbeidet foregikk i grupper. Flere studenter beskrev også en opplevelse av *Utilstrekkelig kompetanse* med de selvstendige rollene i en produksjon. I tillegg viser Kolaas & Knigge (2021) sin spørreundersøkelse i

underkategorien for hva lærerne samarbeider om, at kun 7% av lærerne fordeles på hver sine spesialkompetansefelt (s. 325). At man arbeider innenfor et spesialkompetansefelt kan for eksempel være at du kun arbeider med å koreografere dans i en produksjonsoppsetning, eller at du kun styrer lyd og lys, og arbeider ikke innenfor andre områder. Dette kan også ses som en kontrast til studentenes arbeid i KoP-emnet, hvor de tidligere studentene fordelte roller etter styrker som blir sammenlignbart med Kolaas & Knigge (2021) sitt begrep spesialkompetansefelt, og de nåværende studentene verdsatte *Medbragt kompetanse* i arbeidet sitt. Min analyse av prosjektets datamateriale peker mot at studentenes styrker, eller spesialkompetansefelt, tas i betraktning samarbeidsprosessen. Det vil for eksempel bety at hvis jeg kan å dirigere kor og arrangere noter, blir jeg også satt til å arbeide med dette i produksjonsprosessen. Kolaas & Knigge (2021) sine resultater viser at en mindre prosentandel av deres svargruppe arbeider med spesialkompetansefelt. En kompetanseutvikling innenfor produksjonsarbeid som opererer med spesialkompetansefelt kan stå i motsetning til den brede kompetansen jeg observerer at kreves av musikk læreren i litteraturen om musikalsk produksjon i skolen (Angelo & Sæther, 2017; Bobetsky, 2009) og emnebeskrivelsen for KoP i musikk lærerutdanningen. Dette vises blant annet gjennom de satte læringsmålene for emnet. Læringsmålet under inndelingen *Kunnskap* fremhever at: "*Studenten har inngående kunnskap om å fasilitere kreative prosesser i komponering av musikk, dans og sceniske uttrykk.*" (Norges teknisk-vitenskapelige universitet, 2024). Dette læringsmålet fremhever lærerens kompetanse med tanke på det å skape innhold til en produksjon, som fremheves som sentralt i musikk lærerens rolle som produsent (Angelo & Sæther, 2017, Bobetsky, 2009). Læreren skal altså ikke bare kunne fasilitere for kreative prosesser innenfor et fagområde som for eksempel musikk, men også innenfor dans og sceniske uttrykk.

Likheter mellom utdanningen og yrket synes videre å handle om hvordan studentene og praksislæreren forholder seg til sin *Medbragte kompetanse* i produksjonsarbeidet. Hos de nåværende studentene handler dette om hva studentene opplever at de kan bidra med i en produksjonsprosess, og at de tidligere musikalske erfaringer ses på som en ressurs i arbeidet. Studentene nevnte ikke hvilke ferdigheter dette handlet om, men det kunne for eksempel handlet om at noen i klassen allerede hadde kompetanse innenfor teater og drama, og at denne kompetansen ble verdsatt og brukt i produksjonsarbeidet. I tillegg uttrykker en student at hen ikke opplever å ha noen utilstrekkelig kompetanse for produksjonsarbeid i arbeidet med KoP-emnet på grunn av sin medbragte kompetanse, og ikke den formelle kompetansen studentene hadde mulighet til å utvikle i emnet (Spørreskjema 1, N.S 4). Blant de tidligere studentenes ses også de musikalske erfaringene studentene allerede har som en ressurs, og vektlegges blant annet i rollefordelingen for produksjonsprosessen. En av de tidligere studentene beskriver også at hen fikk tilsvarende like roller i KoP-emnet i utdanningen, og i arbeidet med produksjon i skolen som nyutdannet lærer. Studenten nevnte ikke hvilken rolle, men det kunne for eksempel vært at hen både var manusansvarlig både i produksjonen i utdanningen og i yrket. Dette peker mot at den medbragte kompetansen, ikke bare den formelle kompetanse fra utdanningen, også brukes i produksjonsarbeid i skolen. Den tidligere studenten beskriver bruken av medbragt kompetanse som naturlig. Dette forstår jeg videre som en felles tankegang, blant både de nåværende og tidligere studentene, som fremmer å fordele oppgaver ut fra den kompetansen de allerede har og ikke kompetanse man trenger å utvikle fra bunn.

Påstanden om at den medbragte kompetanse også brukes i skolen forsterkes videre ved praksislærerens utsagn om at den nyttigste kompetansen vedkommende har er den reelle kompetansen opparbeidet i livet, spesielt med tanke på at hen har arbeidet i kulturskolen. Jeg forstår det som at praksislæreren mener at den reelle kompetansen, fra erfaringer utenfor utdanningen har vært nyttig fordi hen har hatt bruk for den i sitt arbeid. Ut fra dette synes det altså å være likhet mellom forskningsdeltakernes bruk av sin medbragte kompetanse i både KoP-emnet og i skolen. En konsekvens jeg identifiserer når man nyttiggjør seg av medbragt kompetanse er at flere av studentene, både nåværende og tidligere, ikke nødvendigvis får kjennskap til produksjonsroller som de ikke har kompetanse innenfor fra før av. Det kan være flere grunner til at studentene valgte å organisere arbeidet med utgangspunkt i medbragt kompetanse. I emnet har man et tidspress man må forholde seg til, og da kan det for eksempel være en tidsgevinst å slippe å sette seg inn i nye roller for produksjonsarbeidet. En annen grunn kan være at det er tryggere å velge roller man kan og mestrer, og på den måten kan man også sikre et bedre resultat. De utilstrekkelige kompetansene som kommer frem i datamaterialet, og som kan være en konsekvens av samarbeidet basert på medbragt kompetanse, er dermed studentenes manglende kjennskap til *alle* rollene innenfor produksjonsarbeidet. Videre kan man også se samarbeidet som en konsekvens av at noen studenter opplever lite selvstendig arbeid med produksjon, og kjennskapet til rollen som "produsent/regissør". Dette fremheves blant annet som en konsekvens av N.S 5 selv, når vedkommende skriver at hen ikke følte økt erfaring med selvstendig arbeid i produksjonen på grunn av demokratiske prosesser hvor studentene tok avgjørelser enten i grupper eller i klassen som helhet (Spørreskjema 1). Praksislæreren omtaler også utilstrekkelig kompetanse i arbeidet med produksjon i skolen. I vedkommende sitt tilfelle handlet dette om at lærerne hen samarbeidet med ikke nødvendigvis hadde formell utdanning i musikkfaget, så den medbragte kompetansen i samarbeidet kan sies å ikke strekke til. De nevnte situasjonene peker mot en sammenheng mellom utdanning og yrket i produksjonsarbeidet, ved at man på ulike vis må forholde seg til *Utilstrekkelig kompetanse*.

En annen ulikhet jeg identifiserer i datamaterialene er et misforhold i hvordan didaktisk- og organiseringskompetanse utvikles gjennom emnet, og hvordan kompetansene oppleves som nødvendig i produksjonsarbeid i skolen, ifølge praksislæreren. Disse to kompetanseområdene trekkes frem under kategorien *Utilstrekkelig kompetanse* av de nåværende studentene. Studentene fremhever at det didaktiske fokuset har vært for knapt i KoP-emnet, og at de for eksempel ikke hadde undervisning av didaktisk form i forkant av samarbeidet med *Skolen X* (Spørreskjema 1, N.S 2). De tidligere studentene påpeker både *Utilstrekkelig-* og *Utviklet kompetanse* på det didaktiske området. T.S 2 beskriver sin egen evne til å fasilitere rollene i en produksjon som ulik. Dette kan ses som et uttrykk av utilstrekkelig didaktisk kompetanse fordi det å tilrettelegge læringssituasjoner for elever i forbindelse med produksjonsarbeid kan ses som didaktisk kompetanse i undervisningen. T.S 3 har etter utdanningen jobbet med produksjon i skolen, og påpeker at de bruker elevmedvirkning i deres produksjonsoppsetting i skolen. Dette inngår i kategorien *Didaktisk kompetanse*:

Elevene hadde selv en aktiv rolle i alle ledd, og noen av elevene hadde i oppgave å være f. eks. Regissør ol. Under forestillingene var jeg sufflør/ledet skolekoret. (Spørreskjema 2, T.S 3)

T.S 3 beskriver ikke hvordan hen sin didaktiske kompetanse til produksjonsarbeidet er utviklet. Hen beskriver heller ikke om vedkommende kunne fasilitere de ulike rollene

elevne deltok i på en god eller dårlig måte, ei heller om det var hen sitt ansvar å gjøre det. Dette peker mot en ulikhet i behovet for produksjonsdidaktisk kompetanse i skolen, og vektleggingen av didaktisk kompetanse i emnet. Den kompetanse studentene bringer med seg inn i emnet synes videre å benyttes, og muligens kompensere for manglende fokus på didaktikk produksjonsarbeid i utdanningen.

Det er også en ulikhet i studiens materiale i sammenheng med tverrfaglig samarbeid. Praksislæreren forklarer at samarbeidet om produksjon foregår med andre lærere på småtrinnet, og de samarbeider både om blant annet innhold og øvinger. Vedkommende sier også at det ikke er alle lærerne hen samarbeider med som har musikkfagligkompetanse. I intervjuet beskriver praksislæreren også at ansvaret for gjennomføringer av produksjoner ved deres skole er alle lærernes ansvar, ikke bare musikk lærernes. I datamaterialet til de nåværende studentene nevnes også tverrfaglig samarbeid i kategorien *Samarbeidskompetanse*. Jeg finner utsagn om tverrfaglighet hos de nåværende studentene i svar fra N.S 2 som påpeker at det ikke kun er viktig med et godt samarbeid mellom musikk lærerne, men også på tvers av fag. Det er flere som trekker frem samarbeid blant lærere som viktig i sine refleksjoner i svarene på spørreundersøkelsen, men de spesifiserer ikke at dette er lærere på tvers av trinn eller fag. I de tidligere studentenes datamateriale trekker T.S 3 frem at vedkommende ikke hadde følt seg like kompetent i tverrfaglige samarbeid, om det ikke var for samarbeidet de hadde i KoP-emnet:

I et musikklasserom trenger man å være selvstendig i mye av det man gjør, men hvis jeg ikke hadde hatt kompetanse i det å være samarbeidende musikkstudent hadde jeg ikke følt meg så kompetent som jeg gjør. Man lærer mye gjennom samarbeid og denne kompetansen har vært spesielt viktig når vi setter opp produksjoner på tvers av trinn. (Spørreskjema 2, T.S 3).

Jeg ser en sammenheng mellom svarene til praksislæreren, N.S 2 og T.S 3, ved at de alle beskriver tverrfaglig samarbeid som verdifullt. Det som er ulikheten er at praksislæreren og T.S 3 beskriver sitt faktiske samarbeid som tverrfaglig, det de gjør og gjennomfører i skolen. N.S 2 nevner ikke et faktisk tverrfaglig samarbeid med studenter fra for eksempel andre fagseksjoner som norsk, men ser nytteverdien av tverrfaglig samarbeid i betegnelsen av det som viktig. T.S 3 beskriver hvordan samarbeidskompetansen hen utviklet i KoP-emnet har hatt betydning for vedkommende sitt tverrfaglige produksjonssamarbeid i skolen. Ulikhetene i det tverrfaglige fokuset i produksjonsarbeidet handler om reell og formell kompetanse. Praksislæreren og den tidligere studenten henviser til tverrfaglige samarbeid de har gjennomført, og hvordan de har samarbeidet på tvers av fag og trinn. Dette tenderer mot en reell kompetanse, tverrfaglig samarbeidskompetanse som læreren og den tidligere studenten har og bruker. Uttrykket til den nåværende studenten er mer av formell karakter. Dette er fordi vedkommende ikke spesifiserer noe om hvordan tverrfaglig samarbeid foregår eller benyttes, men konstaterer at det er viktig. Kunnskapen studenten har om tverrfaglige samarbeid kan dermed ikke ses som en reel kompetanse. Kunnskapen er derfor av formell karakter siden den kan knyttes til læringsmålet i emnebeskrivelsen for KoP-emnet, under kategorien *Kunnskap*: "*Studenten har avansert kunnskap om flerfaglige og scenekunstneriske samarbeidsmåter (..) innenfor rammene for musikalske produksjoner.*" (NTNU, 2024). Refleksjonene over antyder ulikhet mellom Produksjonsarbeid i skolen og i KoP, ved at det i skolen brukes en reell kompetanse i møte med tverrfaglig samarbeid mens det i emnet utvikles kunnskap om tverrfaglige samarbeid.

6.7 Oppsummering av sammenhenger og ulikheter

Jeg vil avrunde kapitlet med å samle funnene på problemstillingen for oppgaven, etter å ha undersøkt oppgavens datamateriale med forskningsspørsmålene for oppgaven som rettesnorer. Problemstillingen for oppgaven er:

Hvilke likheter og ulikheter kan identifiseres mellom kompetanse vektlagt i emnet Komponering og Produksjon i musikkklærerutdanningen, og kompetansebehovet slik det kommer til uttrykk i perspektiver på produksjon?

Sammenfattet ser jeg følgende sammenhenger og ulikheter gjennom denne studien.

Sammenhenger:

- i) Samarbeidskompetanse vektlegges i utdanningen og behøves i yrket ifølge praksislæreren.
- ii) Individets Medbragte kompetanse benyttes i produksjonsarbeid.

Ulikheter:

- i) Tidligere forskning (Kolaas & Knigge, 2021) viser at lærere i Produksjon for scene ofte arbeider alene, mens de nåværende studentene, tidligere studentene og praksislærer samarbeider med kollegaer. Dette antyder en forskjell mellom to fag, nemlig Produksjon for scene i ungdomsskolen og KoP-emnet i musikkklærerutdanningen.
- ii) Didaktisk kompetanse oppleves ikke som vektlagt i KoP-emnet, men behøves i yrket ifølge praksislæreren.
- iii) Praksislærer og en tidligere student beskriver reell kompetanse i møte med tverrfaglig produksjonsarbeid, i motsetning beskriver nåværende student kunnskap om tverrfaglig produksjonsarbeid og har eller bruker ikke en reell kompetanse i en konkret sammenheng.

7 Avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg kritisk reflektere rundt funnene identifisert i datamaterialet, i lys av de tre maktperspektivene: det politiske maktperspektiv, profesjonsfellesskapets maktperspektiv og den enkelte lærers maktperspektiv. Dette ønsker jeg å gjøre for å fremheve hvordan kunnskap man får muligheten til å tilegne seg påvirkes av disse maktperspektivene. Det er noe eller noen som bestemmer og har makt over hvilken kompetanse en musikk lærer bør ha (Angelo & Sæther, 2017, s. 178). I dette underkapitlet vil jeg derfor belyse hvordan de ulike perspektivene for makt påvirker muligheter for å tilegne seg kompetanse i studentenes tilfelle, og hvilken kompetanse som det forventes at man har i lærerens perspektiv.

Jeg vil starte med å se nærmere på de nåværende studentenes svar som uttrykker utilstrekkelig kompetanse med produsentrollen og erfaringer med selvstendig arbeid i produksjonsprosessen. Den utilstrekkelige kompetanse ser jeg som en konsekvens av profesjonsfellesskapets maktperspektiv. I empirien uttrykker flere nåværende studenter at de ikke opplever tilstrekkelig erfaring med produsentrollen, organiseringen og planleggingen i arbeidet med produksjon. Jeg identifiserer hvordan studentenes samarbeid i produksjonsprosessen kan ha forårsaket dette. I besvarelsen på spørsmål 2 i spørreundersøkelsen til de nåværende studentene (Vedlegg 2) svarte samtlige studenter at de har arbeidet mest sammen i produksjonsprosessen. N.S 4 beskriver det slik:

Samarbeid i grupper er det jeg opplever at vi har gjort mest. Vi har også jobbet litt alle i fellesskap, men i all hovedsak har det vært samarbeid i små grupper på 3-5 personer. (Spørreskjema 1, N.S 4).

Dette tyder dermed på at studentene oftest har samarbeidet, og har dermed ikke jobbet mye selvstendig. Dette fremhever også N.S 6 og 7 i sine svar på spørsmålene:

Jobber mest sammen som gruppe. Sjeldent individuelt i arbeidet med produksjonen. (Spørreskjema 1, N.S 6)

Mest sammen, men gjerne i mindre grupper. Lite individuelt. (Spørreskjema 1, N.S 7)

At samarbeidet har blitt en konsekvens for at studentene ikke opplever en selvstendighet gjør seg spesielt relevant i møte med N.S 5 sitt utsagn:

Føler ikke at jeg har fått noen erfaring i det å være selvstendig i arbeid med produksjon, da vi hadde en svært «demokratisk» prosess hvor vi alltid fant ut av ting sammen i grupper eller i helklasse. (Spørreskjema 1, N.S 5)

Svarene peker mot at profesjonsfellesskapets maktperspektiv kan ha påvirket prosessen for hvilken kompetanse studentene har fått mulighet til å utvikle gjennom emnet. Dette kan være problematisk sett opp mot et av funn fra tidligere forsknings som viser at nesten halvparten av lærerne som underviser i valgfaget *Produksjon for scene*, 46%, arbeider alene (Kolaas & Knigge, 2021, s. 324). Angelo & Sæther (2017) problematiserer hvordan et lite profesjonsfaglig fellesskap kan bli påvirket på en måte som gjør at kompetansen som den ene læreren har, resirkuleres. I datamaterialet mitt kan det virke som det motsatte skjer. Altså, at det er "for stort" profesjonsfaglig fellesskap til at studentene får utviklet kompetanse de ikke har. Dermed kan en mulig konsekvens bli den samme; at den kompetansen man allerede har resirkuleres og begrenser den kommende musikk lærerens undervisningspraksis, på grunn av styrker og svakheter. Dette kommer ikke eksplisitt frem i de nåværende studentenes svar, men er noe jeg

implisitt tolker. Videre kan det forstås parallelt med hva jeg tolker ut fra de tidligere studentenes svar og den enkelte lærers maktperspektiv.

I de tidligere studentenes svar kommer det frem at de i fordelingen av produksjonsroller fokuserte på de ulike studentenes styrker. Dette kan knyttes til det den individuelle lærers maktperspektiv fordi dette perspektivet fokuserer på individet og den enkelte personens opplevelser av mening. Perspektivet settes videre i sammenheng med personers følelse av "kall" i yrket (Angelo & Sæther, 2017). Det kan for eksempel handle om at en musikk lærer har erfaringer med og kompetanse i korundervisning, og dermed opplever det å bruke kor og sang i undervisning som meningsfullt fordi dette er deres styrke. På samme måte ser vi at det beskrives blant de tidligere studentene at de har fått roller i produksjonen etter hvilke styrker de allerede har, eller deres "kall" i produksjonsprosessen. Dette problematiserer T.S 2 ved å skrive:

Som lærer burde man ha god innsikt i alle rollene, og det er ikke sikkert jeg som lærer kan fasilitere like godt for alle elevene i de ulike rollene. (Spørreskjema 2, T.S 2)

En kan på den måten si at det den enkelte lærers maktperspektiv har påvirket hvilken kompetanseutvikling de tidligere studentene har hatt med å bli kjent med alle de ulike rollene i en produksjonsoppsetning, og videre hvordan dette påvirker formidlingen av disse til sine fremtidige elever. I dette funnet vil jeg videre stille et kritisk spørsmål ved hvorvidt det egentlig er studentens medbragte kompetanse som skal bestemme hva slags kompetanse studenten skal utvikle gjennom utdanningen. Hvis denne medbragte kompetansen har en betydning kan utdanningen i verste fall ende opp med å verken (i) bidra med ny kompetanse til studenten, eller (ii) stille kritiske spørsmål til kompetansen studenten allerede har. Man kan også stille spørsmål ved hvorvidt utdanningen, eller emnet i denne sammenheng, ser den enkelte studentens styrker og svakheter for å videre utvide og utfordre disse. Ut ifra datamaterialet kan det se ut som studentene får roller og oppgaver man har kompetanse innenfor, og dermed ikke utvikler seg i nye retninger. Om dette er tilfellet, kan man videre stille spørsmål ved nytten av en utdanning, eller et emnet, som ikke nødvendigvis er med på å utvide eller tilføre studenten ny kompetanse.

I intervjuet med praksislæreren kommer det frem at hen opplever at musikkfaget ikke er et prioritert fag i skolen, med tanke på ressurser. Ressurser er noe som fordeles av ledelsen ved en skole, og dette kan dermed ses på som påvirket av det politiske maktperspektivet. Dette nevner blant annet Sætre m. fl (2016) som en faktor i sin forskningsartikkel omhandlende musikk læreres kompetanse. De fremhever hvordan både faget, undervisningen og underviseren påvirkes av skoleledere, skoleeieres og nasjonale myndigheters reguleringer (Sætre m. fl., 2016, s. 16). Hvor mange ressurser man har i klasserommet kan ses som en rammefaktor i undervisningen, og musikk læreren er nødt til å planlegge og organisere undervisningen deretter, som praksislæreren fremhever i intervjuet. På denne måten påvirker det politiske maktperspektivet hvilken kompetanse en musikk lærer bør ha på grunn av hvordan ressurser blir prioritert. Dette tilsier at organiseringskompetanse er en kompetanse musikk læreren bør ha, kanskje ikke bare i møte med produsentrollen, men også selve musikkfaget. Dette kan videre overføres til konteksten av klasserommet i musikk lærerutdanningen med fokus på den individuelle lærers maktperspektiv. Altså at enkeltstudenter ses som ressurser med bakgrunn i deres kompetanse, som resulterer i at kompetansen de allerede hadde da de kom til studiet resirkuleres og videre begrenser enkeltstudenters utviklingsmulighet. Det politiske maktperspektivet kan også ses

parallelt med Sylte & Keeping (2016) sin representasjon av *Sentrale styringsdokumenter for høyere utdanning* (s. 30). Figuren har fire innledende lag til det som er kjernen: Formål (Lov om høyere utdanning), Kvalifikasjonsrammeverket (Rammeplan), Programplan (fagplan) med studieplan og emneplan/emnebeskrivelser med læringsutbyttebeskrivelser. Alle lagene i figuren har en påvirkning på det som blir den enkeltes institusjons læringsmål i en emnebeskrivelse. Dette betyr altså at hvilke læringsmål som er satt for KoP-emnet som studentene har gjennomført har vært påvirket av alle disse. Styringsstrukturen og dens påvirkning for hvilke rammer og mål utdanningsinstitusjonene får av staten gir videre rammer, men også lokal frihet (Lillejord, 2011; i Tolo 2017, s. 13). Dette tyder på at det ikke kun er det politiske maktperspektivet som setter begrensninger for hvordan man former en emnebeskrivelse, og videre hvilke læringsmål som inkluderes i den. Hver institusjon, i dette tilfellet Institutt for lærerutdanning ved NTNU, utformer sine egne emnebeskrivelser med læringsmål. Det betyr videre at man i utgangspunktet kan ha samme utdanning, men utvikler ulike kompetanseprofiler på grunn av institusjonenes lokale frihet.

7.1 Veier videre

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt likheter og ulikheter for kompetansebruk i produksjonsarbeid i skolen og kompetansetilegnelse i emnet *Komponering og produksjon* i musikkklærerutdanningen. Basert på studiens kvalitative form, vil det være større fokus på overførbarhet enn generalisering. Studentenes og praksislærerens opplevelser og erfaringer, og mine tolkninger og refleksjoner av disse kan ha betydning for den videre forskningen på feltet Musikalsk produksjon i skolen, og være et bidrag til utvikling for sammenhengen mellom utdanning og yrke når det gjelder kompetanseutvikling i produksjonsarbeid.

I diskusjonen av empirien i lys av den overordnede problemstillingen identifiserer jeg tre ulikheter som kan være vekstpunkt for å videreutvikle en sammenheng mellom utdanning og yrket når det gjelder produksjonsarbeid. Jeg har blant annet identifisert hvordan vektleggingen av samarbeidet i produksjonsprosessen i utdanningen og behovet for samarbeidskompetanse ifølge praksislæreren, står i kontrast til tidligere forskning som viser at nesten halvparten av lærere i valgfaget Produksjon for scene arbeider alene (Kolaas & Knigge, 2021, s. 324). I tillegg finner jeg flere uttrykk av utilstrekkelig selvstendighet i produksjonsarbeid i studentenes svar på spørreundersøkelsen. De forutnevnte funnene kan tyde på et behov for å utvikle en viss selvstendighet som lærer og fasilitator i arbeidet med produksjon i skolen, og det kan videre synes som at dette ikke har tilstrekkelig plass i emnet i musikkklærerutdanningen. En måte å videreutvikle emnet i musikkklærerutdanningen på dette punktet kunne vært å tilføre oppgaver som øver denne selvstendigheten i møte med produksjonsarbeid. Det kunne for eksempel vært et arbeidskrav hvor hver enkelt student skulle lage en skisse av en planlagt produksjonsprosess i skolen med tidskjema og organisering, inkludert tema og musikalske ideer, som ifølge litteraturen synes å være oppgaver musikkklæreren behandler i produksjonsarbeid i skolen (Angelo & Sæther, 2017; Bobetsky, 2009). Dette betyr dog ikke at det selvstendige arbeidet skal gå på bekostning av samarbeidskompetansen som utvikles, siden denne kompetansen trekkes frem som verdifull både av nåværende og tidligere studenter i utdanningen, og praksislærer i yrket.

I datamaterialet tydeliggjøres det både hvordan de nåværende og tidligere studentene benytter sin medbragte kompetanse for å fordele roller i produksjonsprosessen.

Analysen har vist hvordan en konsekvens av denne fordelingen har resultert i at flere studenter uttrykker at de ikke opplever å kunne fasilitere alle rollene innenfor produksjon like godt innenfor didaktisk kompetanse, og at erfaringsdeling i dialog med andre studenter ikke har vært en tilstedeværende eller en tilstrekkelig metode for å tilegne seg kompetanse innenfor alle produksjonens roller. Dette er dermed et område hvor KoP-emnet i musikkklærerutdanningen kan utvikles. Området burde ikke endres med den hensikt at studentene skal være ferdig utlært og ha tilegnet seg all relevant kompetanse for produksjon innen emnets slutt. Emnet burde endres med bakgrunn i at studentenes kompetanse innen produksjon burde utvides og ikke resirkuleres, som diskutert i den kritiske refleksjonen. Dette kan gjøres ved å legge rammer for de ulike produksjonsprosessene i emnet som tydeliggjør at studenten skal utfordre seg selv på å utvikle kompetanse innenfor et ukjent område i produksjonsarbeidet.

Det uttrykkes også at didaktisk kompetanse med fokus på hvordan man skal inkludere elevene i en produksjonsprosess er utilstrekkelig i emnet (Spørreskjema 1, N.S 2). Elevmedvirkning trekkes blant annet frem som arbeidsmetode av en tidligere student som nå arbeider med produksjon i skolen som lærer (Spørreskjema 2, T.S 3), og praksislæreren fremhever at didaktisk kompetanse behøves i yrket. Det kan dermed være hensiktsmessig å tilføre inkluderingen av elever i produksjonsarbeid som et teoretisk aspekt innenfor didaktisk kompetanse i KoP-emnet, kanskje spesielt i forbindelse med produksjonssamarbeidet med *Skole X*. Videre finnes det også uttrykk i empirien for forskjellig tilnærming til tverrfaglighet i produksjonsarbeidet. Dette trekkes spesielt frem av praksislæreren og en tidligere student med tanke på lærersamarbeid på tvers av trinn og fag. De uttrykker reell kompetanse for tverrfaglig produksjonsarbeid, de bruker sin kompetanse om det for å utføre arbeid med det inkludert. En nåværende student uttrykker kunnskap om tverrfaglig produksjonsarbeid, men bruker tilsynelatende ikke denne kunnskapen som en kompetanse i arbeidet med produksjon. KoP-emnet kunne inkludert tverrfaglighet i produksjonsprosessen ved å tydeligere inkludere studentenes «andre» fag fra utdanningen, og elementer fra andre fag i læreplanen. En slik inkludering kan skape en realistisk forberedelse på tverrfaglige produksjonsprosjekt, som synes å være til stede i skolen ifølge praksislærer og T.S 3. Det kunne også vært spennende å opprette et samarbeid med andre fag i utdanningen i produksjonsarbeidet for emnet, men dette kan tenkes å være en mer ambisiøs og mindre gjennomførbar endring.

I videre forskning på sammenhengen mellom utdanning og yrke som musikkklærer, kan det synes nødvendig å undersøke i hvilken grad studenters reelle kompetanse fra tidligere erfaringer i livet vektlegges i utdanningen, og hvorvidt dette er med på å utvide eller hindre studentene fra å utvikle ny kompetanse i musikkfaget. I tillegg uttrykkes det et tverrfaglig aspekt av produksjonsarbeid i denne oppgaven, som videre kan forskes på med utgangspunkt i om dette er den mest «vanlige» og «realistiske» måten å arbeide med produksjon i skolen grunnet ressursmangel for musikkfaget, og om det er en slik tilnærming til produksjon utdanningen burde forberede studentene til.

Referanser

- Angelo, E. (2017). Hvorfor musikk? I. E. Angelo & Sæther (Red.), *Eleven og musikken*. (111-140). Universitetsforlaget.
- Angelo, E. & Sæther, M. (2017). Musikk lærerens profesjonsforståelse. I E. Angelo & M. Sæther (Red.), *Eleven og musikken*. (s. 167-190). Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2002). *Musikk skole læreres yrkeskompetanse: En oppgave om hvilke krav som stilles til musikk læreres yrkeskompetanse – og hvordan faglærerutdanningen i musikk forbereder til å møte disse kravene*. [Mastergradsoppgave]. Norges musikkhøgskole.
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M. & Keute, A. (2023). *Læreres kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022*. (Rapport 2022/50). Statistisk sentralbyrå.
https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/_/attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5ab98a629f8fcfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50_NY%20VERJSON%20feb23.pdf
- Arntzen, K. (2022). Må vi lærerstudenter skolere oss selv? *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/k6Ab8X/maa-vi-laererstudenter-skolere-oss-selv>
- Bobetsky, V. V. (2009). *The Magic of Middle School Musicals. Inspire Your Students to Learn, Grow and Succeed*. The National Association for Music Education.
- Boysen, B. (2021). «Praksissjokket» skremmer nye lærere. *NRK*.
<https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/laerere-dropper-ut-av-skolen-1.15335940>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet lærer? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/viten/i/A0Or/hvorfor-er-det-saa-vanskelig-aa-vaere-nyutdannet-laerer>
- Dalland, C., Hølland, S. & Mifsund, L. (2023). *Observasjon som metode i lærerutdanningene* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Damsgaard, L. H. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28-40.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-04>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Edberg, L. (2019). *Skolmusikalen: Om möten, makt och musik i två skolmusikalprojekt i årskurs nio*. [Doktorgradsavhandling]. Umeå Universitet.

- Edberg, L. (2013). Crossing borders. Perspectives in a school musical project. I S.-E. Holgersen, E. Georgji-Hemming & L. Väkevä (Red.). *Nordic Research In Music Education*, 14(1), (s. 181-194). <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172311>
- Fiskum, V. H. (2015). *Samspill og ensembleledelse – Fagets bidrag til ferdigutdannede musikk læreres ledelse*. [Mastergradsoppgave]. Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and formal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. Utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Graber, M., Kirkebøen, L. & Vigtel, C. T. (2023). *Utdanning og Yrke. Sammenhenger mellom utdanning og yrke blant sysselsatte og i utlyste stillinger* (Rapporter 2023/7). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/artikler/utdanning-og-yrke.sammenhenger-mellom-utdanning-og-yrke-blant-sysselsatte-og-i-utlyste-stillinger/_attachment/inline/dc463fce-f7e3-497a-bc7b-18831726b813:6f1bbfe357a87a09501bd24f94e81115a64de000/RAPP2023-07.pdf
- Hoff, K. H., Melkeråen, S. E., Amundsen, L. & Skråmestø, R. (2020). Praksis forbereder oss ikke nok på yrket. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laererstudiet-pedagogikk/praksis-forbereder-oss-ikke-nok-pa-yrket/168704>
- Hollup, K. & Holm, M. S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre skole 2015*(4), <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). Kvalitative analysetraditioner i samfunnsvitenskapelig forskning. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse. Syv tradisjoner*. (1. Utg., s. 9-26). Hans Reitzels forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. Utg.). Abstrakt forlag.
- Kristiansen, S. (2017). Fortolkning, forforståelse og den hermeneutiske sirkel. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse. Syv tradisjoner*. (1. Utg.). Hans Reitzels forlag.
- Kolaas, S. S. (2022). *Samkunst som meningsskapende tilnærming - en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene*. [Doktorgradsavhandling]. Nord Universitet.
- Kolaas, S. S. & Knigge, J. (2021). Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019. I Bandlien, B.-T., Olaussen, I. O., Letnes M.-A. & Angelo E. (Red.). (2021). *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*. MusPed:Research, 3, Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Kunnskapsdepartementet (2020a). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sos01-02>

- Kunnskapsdepartementet (2020b). *Læreplan i valgfaget produksjon for scene (SOS01-02)*. Forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/sos01-02>
- Kunnskapsdepartementet (2020c). *Opplæring i valgfag på ungdomstrinnet*. Forskrift til Opplæringsloven - § 1-14 Opplæring i valgfag på ungdomstrinnet.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/opplaring-i-valgfag-pa-ungdomstrinnet/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (2024a, 13. Mai). *Gjennomføre eit prosjekt anonymt*. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>
- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (2024b, 13. Mai). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fulle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Nasjonalbiblioteket (2024, 14. Mai). *Ting 1 Søketechnisk kompetanse*. Bibliotekutvikling.
<https://bibliotekutvikling.no/kompetansebank/lessons/ting-1-soketechnisk-kompetanse/>
- Nielsen, A. K. (2022). *Fremtidens musikk læreres kompetansegrunnlag: En hermeneutisk analyse av retningsgivende dokumenter for GLU 1-7*. [Mastergradsoppgave]. Høgskolen på Vestlandet.
- Nielsen, S. G & Karlsen, S. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse: Hvordan er situasjonen i norsk kontekst? *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 100-125. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2840>
- Norges teknisk-vitenskapelige universitet (2024a, 13. Mai). *Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn – masterstudium (5-årig)*. *Studiets oppbygning*.
<https://www.ntnu.no/studier/mglu17/studiets-oppbygning>
- Norges teknisk-vitenskapelige universitet (2024b, 13. Mai). *MGLU4238 – Komponering og produksjon*. <https://www.ntnu.no/studier/emner/MGLU4238#tab=omEmnet>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ritcher, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2014). Professional Development Across the Teaching career: Teachers' Uptake of Formal and Informal Learning Opportunities. I S. Krolak-Schwerdt, S. Glock & M. Böhmer (Red.). *Teachers' Professional Development: Assessment, Training, and Learning*. (1. Utg., s. 97-121). SensePublishers: Imprint: SensePublishers.
- Rønningen, O. S. (2019). *Sal og Scene: En studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning*. [Mastergradsoppgave]. Nord Universitet.
- Sylte, A. L. & Keeping, D. (2016). *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. (2. Utg.). Gyldendal Akademisk.

- Sætre, J. H, Ophus, T. & Neby, T. B. (2016). Musikkfaget I norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 3. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Søberg-Håkensen, L. (2022). *Lærerutdanningen og yrket: Læreres erfaringer med mulige sammenhenger*. [Mastergradsoppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. Utg.). Fagbokforlaget.
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.
- Vermunt, J. D. (2014). Teacher Learning and Professional Development. I S. Krolak-Schwert, S. Glock & M. Böhmer (Red.), *Teachers' Professional Development: Assessment, Training, and Learning*. (1. Utg, s. 79-95). SensePublishers: Imprint: SensePublishers.
- Woolford, J. (2012). *How Musicals Work. And How to Write Your Own*. Nick Hern.

Vedlegg

Vedlegg 1: Emnebeskrivelse av MGLU4138 – *Komponering og produksjon*.

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse nåværende studenter.

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse tidligere studenter.

Vedlegg 4: Spørsmål fra intervju med praksislærer.

Vedlegg 1: Emnebeskrivelse MGLU4238 – Komponering og produksjon

Emne - Komponering og produksjon - MGLU4238 - NTNU

17.04.2024, 16:39

... Emner Om emnet

English

MGLU4238 - Komponering og produksjon

Om emnet

Timeplan

Eksamensinfo

Høst 2023/ Vår 2024

Vurderingsordning

Vurderingsordning: Mappedvurdering

Karakter: Bestått/ Ikke bestått

Vurdering	Vekting	Varighet	Hjelpemidler
Mappevurdering	100/100		

Faglig innhold

Emnet fokuserer på ulike typer musikalske produksjoner med relevans for arbeid i skolen. En produksjon blir i denne sammenheng forstått som en planlagt hendelse med kunstnerisk intensjon, eksempelvis konserter, forestillinger og scenekunstneriske samarbeidsproduksjoner samt innspillinger. I løpet av semesteret skal studenten få trening i å skape, initiere, planlegge, gjennomføre og evaluere ulike typer produksjoner, både individuelt og som del av ei gruppe. I arbeidet inngår kunstnerisk og didaktisk arbeid med komponering av musikk og dans, improvisasjon og arrangering. Dette innebærer blant annet kroppslige og teknologiske arbeidsformer. Gjennom emneforløpet utvikler studenten ferdigheter til å komponere og arrangere musikk og dans på ulike måter og tenkt for ulike formål og i ulike kontekster, samt utvikle kunnskaper og ferdigheter til å drive didaktisk arbeid hvor grunnskoleelever komponerer og arrangerer musikk og dans. Emnet vil inneholde trening på noen komposisjons- og arrangeringsteknikker, koreografiske verktøy, instrumentkunnskap og ulike former for notasjon, samt bruk av digitale verktøy for komponering/arrangering. En viktig del av emnet er å gjøre seg kjent med et utvalg skolerelevante produksjoner gjennom ekskursjoner. Gjennom hele emnet er studenten oppfordret til å utforske tema som samarbeid, inkludering, flerfaglighet, målgruppe, arena og kunstneriske prosesser.

Læringsutbytte

Kunnskap

Studenten

- har spesialisert kunnskap om et utvalg musikalske produksjoner fra flere ulike kontekster
- har spesialisert kunnskap for selvalgt tilnærming til komponering
- har avansert kunnskap om flerfaglige og scenekunstneriske samarbeidsmåter og hvordan estetiske og kunstneriske læringsprosesser benyttes innenfor rammene for musikalske produksjoner
- har inngående kunnskap om å fasilitere kreative prosesser i komponering av musikk, dans og sceniske uttrykk
- har avansert kunnskap om et utvalg instrumentgrupper samt om nivåtilpasset arrangering for disse
- har inngående kunnskap om hvordan musikalsk innhold kan tilpasses spesielle produksjonsformer, målgrupper og arenaer

Flere sider om emnet

Ingen

Fakta om emnet

Versjon: 1

Studiepoeng: 15.0 SP

Studienivå: Høyere grads nivå

Undervisning

Termin nr.: 1

Undervises: HØST 2023

Undervisningsspråk: Norsk

Sted: Trondheim

Fagområde(r)

Lærer- og lektorutdanning

Musikkvitenskap

Kontaktinformasjon

Ansvarlig enhet

[Institutt for lærerutdanning](#)

Ferdigheter

Studenten

- kan initiere, planlegge, og gjennomføre ulike typer musikalske produksjoner i skolen
- kan opprette kontakt med og gjennomføre musikalske samarbeidsprosjekter med aktører utenfor skolen
- kan på en selvstendig måte anvende komponerings- og arrangeringsteknikker for komponering i et selvvalgt arbeid
- kan benytte relevante digitale verktøy i komponeringsprosesser
- kan legge til rette for elevers arbeid med komponering av musikk og dans gjennom bruk av relevante metoder og verktøy
- kan kritisk reflektere over og evaluere musikalske produksjonsprosesser med hensyn til samarbeid, inkludering, flerfaglighet og målgruppe
- kan reflektere over forholdet mellom notert musikk, klingende musikk og dans, samt sin egen kreative prosess knyttet til komponering og produksjon i skolen

Generell kompetanse

Studenten

- kan bidra til utviklingsarbeid som fremmer faglig, flerfaglig og pedagogisk nytenking i musikalske produksjoner i skolen.
- kan formidle selvstendige arbeider i form av musikalske produkter
- kan bidra til tettere samarbeid mellom skole og nærmiljø gjennom inkluderende kunstneriske initiativ
- kan kommunisere om kreative prosesser knyttet til komponering
- kan drøfte problemstillinger knyttet til åndsverk, opphavsrett og plagiat

Læringsformer og aktiviteter

Workshops, forelesninger, individuelt arbeid og gruppearbeid

Obligatoriske aktiviteter

Musikalsk produksjon 1

Musikalsk produksjon 2

Forberedelse av design av undervisningsopplegg i komponering

Arrangere ekskursjon

Refleksjonstekster

Mer om vurdering

Obligatoriske aktiviteter:

- Musikalsk produksjon 1
- Musikalsk produksjon 2
- Forberedelse av design av undervisningsopplegg i komponering
- Arrangere ekskursjon
- Refleksjonstekster

Mer om vurdering:

Obligatoriske arbeidskrav:

1. Musikalsk produksjon 1. Initiere, planlegge og gjennomføre en eksternt rettet musikalsk produksjon i dialog med en skole. Her inngår forberedelse til

komposisjon med musikk eller dans tilrettelagt for elever. Elevene er deltakende aktører i produksjonen.

2. Musikalsk produksjon 2. Planlegge og gjennomføre en musikalsk produksjon basert på hovedsakelig egenprodusert innhold.
3. Design av et undervisningsopplegg i komposisjon. Forberedelse til design av et undervisningsopplegg hvor grunnskoleelever komponerer musikk eller dans. Arbeidskravet gjennomføres fortrinnsvis i praksisperioden.
4. Initiere og arrangere en ekskursjon for medstudenter til en musikalsk produksjon. Presentasjon og respons i etterkant .
5. Individuelle refleksjonstekster knyttet til arbeidskrav 1-3 i dialog med aktuell pensumlitteratur

Det er obligatorisk oppmøte på alle produksjoner og ekskursjoner samt forberedende workshops. Obligatoriske arbeidskrav blir vurdert som godkjent/ikke godkjent. Obligatoriske arbeidskrav må være godkjent før en kan ta eksamen.

Vurdering: Mappe med 2 tekster og en innspilt eller notert komposisjon basert på arbeidskrav. Individuell eksamen. Vurdering: Bestått/Ikke bestått

Spesielle vilkår

Krever opptak til studieprogram:

[Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn \(MGLU1-7\)](#) - enkelte retninger

[Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn \(MGLU5-10\)](#) - enkelte retninger

Forkunnskapskrav

Forkunnskapskrav

Emnet er obligatorisk for studenter med studierett på grunnskolelærerutdanning, studieretning master i musikk.

Studiepoengreduksjon

Emnekode	Reduksjon	Fra	Til
MGLU5238	7.5	HØST 2022	
MGLU5220	7.5	HØST 2022	

Studere

Studieprogram
Emner
Videreutdanning og deltid
Jobbmuligheter
Karriereutvikling
Studentaktiviteter
Hvorfor velge NTNU

Kontakt

Kontakt oss
Finn ansatte
Skolebesøk og messer
Spør en ekspert
For alumni
Pressekontakter

Oppdag NTNU

Arrangement
Jobbe ved NTNU
Bilder og video
Nyheter
Kart
NTNU i Gjøvik
NTNU i Trondheim
NTNU i Ålesund

Om NTNU

Strategi
Forskning
Satsingsområder
Innovasjon
Utdanningskvalitet
Organisasjonskart
Om NTNU

Tjenester

For ansatte
For studenter
Blackboard
Innsida

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Bruk av informasjonskapsler
Tilgjengelighetserklæring
Personvern
Ansvarlig redaktør
Logg inn



Vedlegg 2: Spørreundersøkelse nåværende studenter.



Den samarbeidende musikkstudenten vs. den selvstendige musikklereren (nåværende studenter)

Hva opplever du er hovedfokuset i emnet MGLU4238 - "Komponering og produksjon" når det kommer til å sette opp en produksjon?

Opplever du at dere arbeider mest sammen i klassen, eller jobber dere mest individuelt i arbeidet med produksjonen?

Hvilken rolle tar, eller får, du i arbeidet med produksjon i emnet?

Er det noen roller du tenker at du kommer til å mangle erfaring med i senere arbeid med produksjon, som ferdigutdannet musikklerer?

Hvilket faglig utbytte opplever du at du får gjennom emnet "Komposisjon og produksjon"?

Kan du reflektere rundt påstandet min: "Gjennom emnet MGLU4238 opplevde jeg at man ønsket å utvikle en samarbeidende musikkstudent, mens man i skolen i stor grad er nødt til å være en selvstendig musikklerer." Er du enig i denne påstanden? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse tidligere studenter.



Den samarbeidende musikkstudenten vs. den selvstendige musikk læreren (tidligere studenter)

Har du gjennomført emnet MGLU4238 - "Komponering og produksjon"?

- Ja
- Nei

Hvilket faglig utbytte opplever du at du sitter igjen med etter fullført emne?

Har du jobbet, eller jobber du i skolen nå?

- Ja
- Nei

Hvis ja, har du vært eller er du musikk lærer?

- Ja
- Nei

Har du arbeidet med produksjon i skolen?

- Ja
- Nei

Hvilke produksjoner har du vært med å sette opp?

Hvilken rolle hadde du i oppsetningen av produksjonen(e)?

Hvem satte du opp produksjon med? (for eksempel lærere, elever..)

Om du har satt opp produksjon(er), opplever du at det faglige utbyttet du tilegnet deg gjennom emnet MGLU4238 samsvarer med det arbeidet du gjorde med produksjon i skolen? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Emnet MGLU4238 fokuserer mye på samarbeid blant studentene, og man inntar gjerne en spesifikk rolle i arbeidet som man får god kjennskap til. Dermed får man ikke nødvendigvis erfaring med alle rollene innenfor en produksjon selv. Opplever du at dette er relevant for hvordan man arbeider med produksjon i skolen? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Kan du reflektere rundt påstanden min: "Gjennom emnet MGLU4238 opplevde jeg at man ønsket å utvikle en samarbeidende musikkstudent, mens man i skolen i stor grad er nødt til å være en selvstendig musikk lærer". Er du enig i denne påstanden? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Vedlegg 4: Spørsmål fra intervju med praksislærer.

1. Er du utdannet musikk lærer?
2. Hadde dere spesifikk undervisning om produksjon i utdanningen?
3. Har du jobbet som musikk lærer i skolen?
4. Har det vært/er det en stor faglig seksjon ved skolen/skoler du har jobbet ved?
5. Har du jobbet med produksjon i skolen?
6. Hvilke kunnskaper opplever du trengs for å sette opp en produksjon i skolen (som lærer)?
7. I hvor stor grad har du samarbeidet med andre lærere i sammenheng med oppsetning av produksjon?
8. Kan du reflektere rundt påstanden min om at man gjennom faget musikk i lærerutdanningen utarbeider en samarbeidende student, mens man i skolen i stor grad er nødt til å være en selvstendig musikk lærer? Er du enig i denne påstanden? Hvorfor/hvorfor ikke?

Tema	Spørsmål
Lærerens utdanning	<ul style="list-style-type: none"> - Er du utdannet musikk lærer? - Hadde dere spesifikk undervisning om produksjon i utdanningen?
Lærerens arbeidsoppgaver på skolen	<ul style="list-style-type: none"> - Har du jobbet som musikk lærer i skolen? - Har det vært/er det en stor faglig seksjon ved skolen/skoler du har jobbet ved? - Har du jobbet med produksjon i skolen?
Lærerens erfaring med produksjonsarbeid	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke kunnskaper opplever du trengs for å sette opp en produksjon i skolen (som lærer)? - I hvor stor grad har du samarbeidet med andre lærere i sammenheng med oppsetning av produksjon?
Lærerens oppfatning av nødvendig kompetanse i forbindelse med produksjonsarbeid	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke kunnskaper opplever du trengs for å sette opp en produksjon i skolen (som lærer)? - I hvor stor grad har du samarbeidet med andre lærere i sammenheng med oppsetning av produksjon? - Kan du reflektere rundt påstanden min om at man gjennom faget musikk i lærerutdanningen utarbeider en samarbeidende student, mens man i skolen i stor grad er nødt til å være en selvstendig musikk lærer? Er du enig i denne påstanden? Hvorfor/hvorfor ikke?

