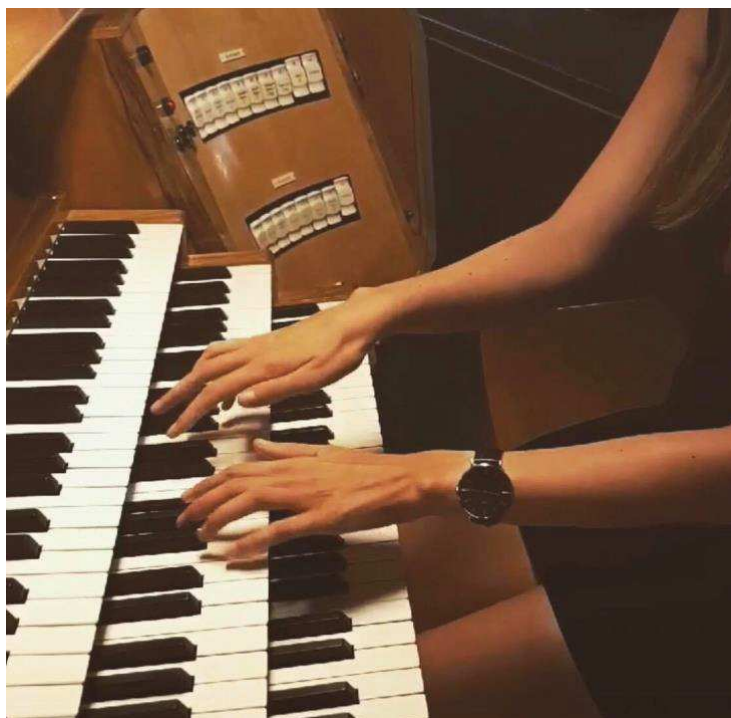


Marte Kristine Lyster Ryen

Profesjonsforståelser i instrumentalundervisningen i kulturskolen

- Et bidrag til refleksjon i musikkpedagogisk utdanning



Masteroppgave i Barnekultur og Kunstpedagogikk
Musikk
MKMOP5900 – Masteroppgave

Trondheim, våren 2019



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

FORORD

Det irrgrønne løvet springer ut nå i skrivende stund for min siste vår her i Trondheim. For mine fem år ved Dronning Maud Minne Høgskole som tidligere bachelor og nåværende masterstudent kommer til en ende. Straks er siste punktum satt i masteroppgaven, endelig men også ganske vemodig. Det har vært en lang, krevende og lærerik prosess som jeg heller ikke ville vært for uten.

Først og fremst vil jeg takke mine tre forskningsdeltakere som stilte opp og ga av seg selv og delte sine refleksjoner, erfaringer og verdier, som ble viktige bidrag for å belyse tema. Uten deres stemmer hadde ikke denne masteroppgaven blitt noe av.

En spesiell takk til min veileder Morten Sæther for stor grad av tålmodighet, utholdenhet og engasjement i masterprosessen. Takk for god veiledning, støtte og tilbakemeldinger. Og for at du har trodd på prosjektet mitt hele veien.

Takk til jentene på masterkontoret for at skriveprosessen ikke ble like ensom som den til tider kunne føles å være. Vi har vært i samme båt, sammen har vi delt frustrasjon, glede, tårer, matpauser, sene kvelder, tidlige morgener, oppturer og nedturer.

En særlig takk til min roomie og masterstudent Elisabeth Grindheim Svestad som har holdt ut med meg i tre år.

Takk til Beate Martine Strand for bobler og at vi har møtes hver mandagskveld på jobb og gjort noe annet en masteroppgave sammen.

Takk til Caroline Kvalvik Woldstad. Sammen har vi vært hverandres studdybuddy gjennom hele masterprogrammet. En særlig takk for eventyrlige opplevelser sammen med deg gjennom utvekslingsperioden i Odense, Høsten 2018.

Til slutt takk til kaldsnobygda, mamma og pappa for alltid ha vært der med sin støtte, slik at jeg kunne dratt *hematt* når jeg trengte avkobling fra livet i byen og masteroppgaven.

Mai 2019, Trondheim

Marte Kristine Lyster Ryen

SAMMENDRAG:

Tema for denne masteroppgaven er profesjonsforståelser i instrumentalundervisningen i kulturskolen. Profesjon omhandler yrkesutøvere som har særegen kunnskap innen for sitt område. Musikkpedagogen som profesjon kan man ha særegen kunnskap både som utøvende musiker og særegen kunnskap innenfor pedagogikk. Musikkpedagogen i kulturskolen kan man ha ulike erfaring, bakgrunn og grad av utdanning innen for musikk og pedagogikk. Dette kan dermed gi ulike utgangspunkt for hvordan man oppfatter sin oppgave som musikkpedagog i instrumentalundervisningen med eleven i kulturskolen.

Forskningsspørsmålet for masteroppgaven er følgende: *Hvordan påvirker musikkpedagogens profesjonsforståelse deres instrumentalundervisning med eleven i kulturskolen*

Studien bygger på tre kvalitative forskningsintervju av musikkpedagoger i kulturskolen, som alle også er utøvende musikere i hver sin sjanger, og et standardisert spørreskjema til studenter ved praktisk pedagogisk utdanning ved høyere musikkutdanning. Med denne studien er ønske å belyse ulike profesjonsforståelser og hvilke pedagogiske kvaliteter dette handler om i kulturskolens instrumentalundervisning, som videre kan være et bidrag til refleksjon i musikkpedagogisk utdanning og yrkesfelt.

Funnene gir innsikt blant annet hva forskningsdeltakerne legger til grunn for sin utøvelse som musikkpedagog, hva som har vært relevant erfaring, hva som er deres viktigste oppgave, hvilken påvirkning deres musikalske barndom har hatt for sin forståelse av sin profesjonsidentitet, samt syn på læringsprosesser, menneskesyn og kunnskapssyn.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	9
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	9
1.2.TIDLIGERE FORSKNING	15
1.2.1 PROFESJONSFORSTÅELSER I INSTRUMENTALPEDAGOGISKE PRAKSISER	15
1.2.2 PROFESJONENS DRIVKRAFT	16
1.2.3 FLYT TEORI OG UTVIKLINGEN AV UTØVENDE MUSIKALSKE FERDIGHETER.	16
1.3. DISPOSISJON AV OPPGAVEN	20
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	21
2. 1 PROFESJON	21
2.1.1 ULIKE KUNNSKAPS OG FERDIGHETSFORMER.....	23
2.2.KULTURSKOLEN	25
2.2.1. KULTURSKOLEN - ET TILBAKEBLIKK	25
2.2.2. KULTURSKOLEN I FRAMTID.....	27
2.3 KULTURSKOLENS MANDAT	27
2.3.1. FORMÅL.....	27
2.3.2 RESSURSSENTER	28
2.3.3 KOMPETANSEKRAV TIL LÆRERE	28
2.3.4 OPPLÆRINGSPROGRAM OG FORVENTNINGENE TIL MUSIKKPEDAGOGENS KOMPETANSE.....	30
2.4 IDENTITET	31
2.4.1 MENNESKETS MUSIKALSKE UTGANGSPUNKT.....	32
2.4.2 MUSIKK I IDENTITET & IDENTITET I MUSIKK	33
2.4.3 IDENTITET OG PROFESJON	33
2.5 MUSIKKPEDAGOGISK GRUNNSYN	35
2.5.1 KUNNSKAPSSYN.....	36
2.5.2 SYN PÅ MUSIKALITET	38
MUSICKING	39
2.5.3 MENNESKESYN.....	40
PEDAGOGISK TAKT.....	40
2.5.4 SYN PÅ LÆRINGSPROSESS	41
STØTTENDE PEDAGOGISK OG LÆRING.....	42
FLOW.....	44
HELHETLIG LÆRING	45
UFORMELLE LÆRINGSSITUASJONER.....	45
MESTERLÆRE.....	46
2.5.5 ULIKE MUSIKKPEDAGOGISKE GRUNNSYN	46
3.0 METODE	49
3. 1 OVERORDNET TILNÆRMING: KVALITATIV METODE	49
3.2 KVALITATIVT GRUNNLAG:	50
3.2.1 KVALITATIVE FORSKNINGSTILNÆRMINGER.....	50
3.2.2 FORSKERROLLEN I KVALITATIV FORSKNING.....	52
3.2.3 HERMENEUTIKK.....	53
3.2.4 FORFORSTÅELSE	55
3.3 FORSKNINGSDESIGN	56

3.3.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTREVJUET	56
3.3.2. SPØRRESKJEMA	58
3.3.3. VALG AV FORSKNINGSDELTAKERE OG INFORMANTER	58
3.4 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING	59
3.4.1. UTFORMING AV INTERVJUGUIDEN OG SPØRRESKJEMA.....	59
INTERVJUGUIDEN.....	59
PILOTINTERVJU.....	60
SPØRRESKJEMA:.....	60
3.4.2 PRESENTASJON AV FORSKNINGSDELTAKERE OG INFORMANTGRUPPE.....	61
3.4.3 GJENNOMFØRING.....	62
3.5. BEARBEIDELSE AV DATAMATERIALET	64
3.5.1 TRANSKRIBERING.....	65
3.5.2 INDUKTIV HERMENEUTISK TEMATISK ANALYSE	66
3.6. KVALITET I FORSKNINGSPROSJEKTET	70
3.6.1. PÅLITELIGHET	71
3.6.2 GYLDIGHET	71
3.6.3. OVERFØRBARHET.....	72
3.6.4 ETISKE RETNINGSLINJER OG HENSYN.....	72
4.0 FUNN OG DRØFTING	75
4.1. IDENTITET.....	76
4.1.1. MUSIKALSK BARNDOM	76
4.1.2. MUSIKKPEDAGOGENES MUSIKKPEDAGOGER.....	80
METODISK TILNÆRMING.....	82
4.1.3. MUSIKKPEDAGOGENS INSPIRASJON OG MOTIVASJON:.....	84
4.2 MUSIKKPEDAGOGISK GRUNNSYN	86
4.2.1 MENNESKESYN:.....	86
MUSIKKPEDAGOGENES ROLLE I MØTE MED ELEVEN	86
EN MEDMENNESKELIG MUSIKKPEDAGOG	88
4.2.2 SYN PÅ LÆRINGSPROSESS	89
GRUPPEUNDERVISNING.....	89
MER ENN BARE ØVINGSROMMET	90
SAMSPILL – TILGJENGELIG OG BEGRIPELIG.....	91
4.2.3 KUNNSKAPSSYN:.....	93
NIVÅ - ULIKE GRADER AV PEDAGOGISK KOMPETANSE.....	94
4.3 MANDAT	96
4.3.1 VERDSATTE KUNNSKAPER OG KOMPETANSE	97
4.3.2 VIKTIGSTE OPPGAVE OG MÅLET	100
4.3.3 MUSIKER/ PEDAGOG 50/50 SOM RESSURSER I KULTURSKOLEN	102
4.3.4 PEDAGOGIKKENS RELEVANS.....	104
5.0 AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	109
REFERANSELISTE.....	112
VEDLEGG.....	116
Vedlegg 1:.....	118
Vedlegg 2:.....	119
Vedlegg 3:.....	120
Vedlegg 4:.....	124
Vedlegg 5:.....	125

1.0 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Min musikkinteresse startet gjennom musikkopplevelser gjennom lytning til musikk og en fasinasjon av konserter, store orkestre, piano, samt kirkeorgelet hver julaften. Etter å ha vært så genuint interessert og fasinert av musikken i mange år, tok jeg motet til meg og spurte om jeg kunne få lov til å melde meg inn i kulturskolen. Som pianoelev opplevde jeg etterhvert at det å lære å spille er en lang prosess som krever mye øving og pågangsmot. I min tid i kulturskolen fikk jeg møte flere musikkpedagoger som har betydd mye for meg. Jeg har også vært student ved høyere musikkutdanning. Tiden som student på orgelbenken ble kortvarig og ikke fullført, synd men også heldigvis? Med bachelor i barnehagelærer og nå som masterstudent i barnekultur og kunstpedagogikk har jeg reflektert mye over hvilken betydning musikkpedagogen kan ha for elevens musikkglede og musikalske utvikling. Denne masteroppgaven skal nettopp handle om musikkpedagogen, nærmere bestemt musikkpedagogen i kulturskolen og hvilke kvaliteter som kan bidra til å definere hva en god musikkpedagog i kulturskolen kan være.

Gjennom masterstudiet har jeg studert ulike teorier som om barn og musikalsk utvikling, musikkpedagogikk, profesjonsforståelser innenfor musikkpedagogisk yrkesfelt og utdanning, og kunstfagenes betydning for barnets helhetlige utvikling. Og ser at det er en sammenheng mellom kvalitet på den musikkpedagogiske virksomheten og hvilken profesjonsforståelse musikkpedagogen kan ha. Med profesjonsforståelser i denne sammenheng handler det om musikkpedagogens opplevelse av identitet, mandat og musikkpedagogisk grunnsyn. Men hva er så en profesjon?

Profesjonsbegrepet omhandler yrkesutøvere som har særegen kunnskap for å ivareta ulike oppgaver i samfunnet, ofte omtalt som ekspertise og kunnskapsyrker hvor man som profesjonsutøver forholder seg til et spesifikt mandat og spesifikke kunnskaper (Angelo & Sæther, 2017, s. 169). Eksempel på slike kunnskaps eller ekspertiseyrker kan være lege, prest eller lærer. I denne oppgaven ser jeg på musikkpedagogen som en profesjon i den sammenheng at man som musikkpedagog innehar ekspertisekunnskap både innenfor i sitt instrument med en form utøvende utdanning. Som musikkpedagog kan man også ha utdanning innenfor lærerprofesjonen, da med ekspertisekunnskap innenfor pedagogikk.

Profesjonsforståelse i musikkpedagogikk handler om identitet og kunnskap som er knyttet til rolleforståelsen, om forventinger til seg selv, kolleger, og fra ulike miljøer man er i som utøver (Angelo & Sæther, 2017, s. 167). Som musikkpedagog kan man ha ulike type utdanninger, som videre kan gi ulike oppfatninger og kan utøves på forskjellige måter. Innenfor musiker - og musikkpedagogyrkene kan det være en utfordring å artikulere hva den utdannede musikeren kan og hobbymusikeren kan, for eksempel på piano eller som dirigent for kor (Angelo & Sæther, 2017, s. 170).

Kulturskolen har sin bakgrunn i det som tidligere ble omtalt som musikkskolen. Gjennom lokale engasjement fra korps, kor og orkestre utspringer musikkskolen på 1960 – tallet (Hofsli, fl., 2013, s. 168 – 169). Musikkskolen vokser frem og blir større og omfatter i dag flere grener innenfor kunstfag, derfor blir det i dag omtalt som kulturskolen (ibid). Kulturskolen ble lovfestet i 1997 (Waagen, 2011, s. 32). I det følgende bruker jeg yrkesbetegnelse musikkpedagogene om musikklærerne i instrumentalundervisningen i kulturskolen.

Tidlig i masterprogrammet fant jeg interesse for profesjonsforståelser innen for musikkpedagogisk utdanning - og yrkesfeltet. Gjennom det første emne på masterprogrammet gikk jeg i en prosess hvor jeg fant tilbake til orgelbenken. Som en del av dette emne var jeg i en refleksjonsprosess rundt hele min musikalske identitet - hvor jeg startet og hvem jeg møtte på min vei, og hvorfor en så stor del av min identitet endte, for så å ta den opp igjen. I denne prosessen fant jeg ut hvor viktig de forskjellige musikkpedagogene jeg hadde tidlig i min danning og musikalsk identitet var. Samtidig reflekterte jeg også rundt det som gjorde at jeg ikke fullførte høyere musikkutdanning, en av faktorene som sto sterkt var den musikkpedagogiske profesjonsutøvelsen i instrumentalundervisningen. I refleksjonsprosessen konkluderte jeg med at det som fikk meg tilbake til orgelbenken, var å se tilbake på min tid som kulturskoleelev og min opplevelse av hva kvalitet i instrumentalundervisningen kunne være. Med en opplevelse av svært ulike metoder å utøve musikkpedagogikk på og de ulike utfordringene innenfor musikkpedagogisk profesjonsforståelse, ble jeg opptatt av hva som kan være kvaliteten i musikkundervisningen i kulturskolen.

Med utfordringen i å artikulere musikkpedagogikk som profesjon, ser jeg det relevant å se på høyere musikkutdanning og hva de legger i musikkundervisningens kvalitet. I den grunn at

det er der mange av fremtidens musikkpedagoger vil komme fra. Tornquist, rektor ved Norges Musikkhøgskole (NMH) har gjennom en meningsartikkel *Fremtidens musikere må utdannes til endring* i musikkmagasinet *Musikkultur* (2017). Her belyses behovet for en endring i forhold til hvordan de velger å spisse de utøvende studieprogrammene på NMH. Tornquist skriver videre at man insisterer for å opprettholde undervisningen i alle orkesterinstrumenter ved alle institusjoner som tilbyr utøvende musikkutdanning i Norge og at instansene tar opp langt flere enn det finnes arbeidsoppgaver til (Tornquist, 2017). Videre skriver Tornquist at det har sitt grunnlag i at de norske instansene har et studietilbud som er overlappende og samtidig konkurrerer de om de samme søkerne. Bakgrunnen for artikkelen er samfunnets etterspørsel etter fleksibilitet, omstilling og entreprenørskap, velkjente begreper for musikkbransjen konstaterer Tornquist. Gjennom artikkelen påpeker Tornquist en musiker rolle som er i endring sammen med samfunnet den er en del av. Dette kan videre tolkes at man som musiker bør ha evnen til å sette sine ferdigheter inn i en større kunstnerisk kontekst., på lik linje som man har ferdigheter på det faktiske instrumentet. Et eksempel på en mere fleksible ferdigheter innenfor en større kunstnerisk kontekst kan være mere pedagogiske emner i musikkutdanningen. Slik kan man gi en tidlig motivasjon og interesse for musikkpedagogikk til musikkstudentene, som på et eller annet tidspunkt i livet kanskje kommer til å undervise i sitt hovedinstrument. For det ligger noe i det Tornquist skriver om at det er ytterst få som blir de nye Lise Davidsen og Leif Ove Andsnes av de mange studentene som studerer der i dag eller i fremtiden (Tornquist, 2017).

Man kan tolke Tornquist utsagn (ibid) som at fokuset på mesterlære og ferdighetskunnskap som et rådende kunstsyn ved de høyere musikkutdanningene. Dette har vært deres eksklusivitet lenge, men Tornquist etterlyser nå et bredere kunstsyn i musikkutdanningene skal det være relevant for yrkesfeltet.

Valberg (2008) påpeker i sin artikkel «Konsert med spedbarn som målgruppe» kunstens angst for at pedagogikken skal ødelegge den frie kunsten. At det råder en skepsis mot å bygge et kunstfaglig produkt på kunnskap ervervet innenfor blant annet psykologi og pedagogikk, og påpeker at den frie kunstneriske institusjon i virkeligheten er forankret i spesielle verdier og forestillinger, og dessuten i den voksnes persepsjonsstrategier. Det å møte på et publikum med andre lyttepreferanser enn det vanlige voksenpublikumet tvinger musikerne til å stille spørsmål på nytt (Valberg, 2008, s. 274) Vider påpeker Valberg at det tvert i mot handler om at kunnskapen om at barnets persepsjoner og utvikling begrenser det kunstneriske, men heller

motiverer til å lete etter nye løsninger og stille spørsmål ved den tilvante musikalske håndverksgrep som har utviklet seg gjennom møter med et publikum som forholder seg til symboler og narrativer på samme måte som en selv (Valberg, 2008, s. 274). Valbergs belyser at hvis man skal kunne lage kunstfaglige produkter som for eksempel en konsert så bør man åpne opp for hva kunnskaper om pedagogikk og psykologi kan bidra med inn i det kunstneriske arbeidet for å øke kvaliteten. Med andre ord kan pedagogikken være med på å styrke kunsten.

Forskningsprosjektet *Musiker i Barnehagen* (Sæther, 2017) viser nettopp dette om hvordan pedagogisk arbeid og veiledning kan styrke musikerens repertoar og utvikling. Prosjektet omhandler blant annet hvordan en musiker forstår et potensielt musikalsk møte mellom seg og toddlere. Musikeren var utøvende musiker som både spiller i utlandet og i Norge. Musikeren i denne studien hadde tidligere ingen erfaring med kunstnerisk arbeid med barn før prosjektet. Musikeren i dette forskningsprosjektet uttrykker i sitt refleksjonsnotat i etterkant av prosjektet at disse nye erfaringene har bidratt til musikerens egen kunstneriske utvikling. Og at han har utvidet sitt repertoar av musikalske uttrykk, noe som musikeren selv mener kan bidra til nye kunstneriske uttrykk han kan anvende på nye arenaer (Sæther, 2017, s. 35).

Utdanning av profesjonelle musikere kan forstås som en profesjonsutdanning (Angelo, 2014a, s. 24 – 28). Profesjonsforståelse innenfor det musikkpedagogiske feltet er interessant fordi det i dette feltet finnes profesjonsutøvere med ulike perspektiver og kunnskaper. Innenfor det musikkpedagogiske feltet er kulturskolen en sentral institusjon hvor man kan finne slike ulike kunnskapskulturer. Min erfaring er at i instrumentalundervisningen ved de fleste kulturskoler finnes det en stor andel av musikkpedagoger som er utøvende musikere samtidig som de også er pedagoger i kulturskolen. De fleste lærerne har en profesjonell utøvende musikkutdanning.

Det relevant å se på hva de norske musikkutdanningsinstitusjonene har av ulike emner, med tanke på hvilke kunnskaper de vektlegger. Hovedvekten ligger på selve håndverk og ferdighet ved å tolke Tornquist sin artikkel. Slik som Tornquist beskriver det en nærsynthet på eget, klang, teknikk, tradisjon og tolkning (Tornquist, 2017). Denne nærsyntheten gjelder ikke bare de som velger utøvende kandidatstudiet ved Norges musikkhøgskole. Ser man nærmere på hvordan man vektlegger fokuset på de musikkpedagogiske utdanningsmulighetene ligger håndverket fortsatt høyere enn det pedagogiske. Antall studiepoeng i studieplanen for kandidatstudiet for musikkpedagogikk (240 studiepoeng) ved samme instans er vekten fordelt slik:

Utøvende emner: 85, Musikkpedagogiske emner: 60, Støtteemner: opptil 70, valg emne opptil 50 (NMH, u.a.). I beskrivelsen av kandidatstudiet står det at kandidatstudiet i musikkpedagogikk er en fireårig utøverutdanning med integrert praktisk – pedagogisk utdanning (NMH, u.a.). Med andre ord med stor hovedvekt på utøvende, håndverk og tradisjon det bekrefter også forskjellige støtteemner og valgemner.

Ved Institutt for musikk NTNU i Trondheim er det også muligheter for å ta fordypning innenfor musikkpedagogikk. Praktisk – pedagogisk utdanning (PPU) kan man enten ta som en integrert del av bachelorstudiet, eller som ettårig heltidsstudium som bygger på en fullført bachelor eller mastergrad inn en utøvende, jazz eller kirkemusikk (NTNU Institutt for musikk, u.a.). Praktisk Pedagogisk utdanning (60 studiepoeng) vektlegges instrumentaldidaktikk med 30 poeng, og 30 pedagogikk, i tillegg 100 timer praksis (NTNU Institutt for musikk, u.a.).

Slik som Tornquist påpeker i sin artikkel er det langt færre arbeidsplasser enn det er antall uteksaminerte og ferdig utdannede. Man kan for eksempel se på faste stillinger i landets symfoniorkester. Norge har totalt åtte profesjonelle orkester i dag: Bergen Filharmoniske Orkester, Oslo Filharmoniske Orkester, Kringkastingsorkesteret, Den Norske Operas Orkester, Stavanger Symfoniorkester, Trondheim Symfoniorkester, Kristiansand Symfoniorkester, Nordnorsk/ Symfoniorkester Arctic.

Det er rundt 80 – 110 profesjonelle musikere i et symfoniorkester, og er man så heldig å få fast jobb der blir man der, med andre ord er slike faste stillinger sjeldne. Antall musikere som trengs i det profesjonelle utøvermiljøet for eksempel i profesjonelle orkesteret samsvarer ikke med antall uteksaminerte fra musikkutdanningsinstitusjonene.

På nettsidene til Institutt for musikk NTNU i Trondheim står det at som en ferdig utdannet musiker er det minst 80% sannsynlighet for at man kommer til å undervise på hovedinstrumentet man har utøvende grad i (NTNU Institutt for musikk, u.a.). Som utøvende musiker kommer en på et tidspunkt til å undervise barn og unge i skole, videregående, høyere utdanning og kulturskolen.

I grunnskolen er det musikkundervisning, men timeantallet er få og blir nedprioriter til fordel for andre fag sees på som mer nyttig. Derfor kommer kulturskolen inn som en viktig arena for hvor barn kan få muligheten til å utvikle sine kunstfaglige evner innenfor alle de estetiske fagene. Det er her eleven og musikkpedagogikken møtes innenfor

instrumentalundervisningen. Kulturløftet (2005) ga føringer om at kulturskolen skulle være for alle barn som måtte ønske det, og regjeringen skulle legge til rette for at det skulle være økonomisk mulig for alle å ha barn i kulturskolen. Slik kan vi se på kulturskolen som en del av barnas barndom og kultur. En barnekultur med barn der voksne og barn møtes på like premisser. Dette krever at musikkpedagogen også har andre kunnskaper enn ferdighetskunnskap på instrumentet som dagens utøvende musikkutdanning i stor grad har hovedvekt på.

Kulturskolen er et frivillig skoleslag, som kan betyr at barna har oppsøkt kulturskolen ut fra en egen motivasjon. Denne motivasjonen bør kulturskolen og i denne sammenhengen musikkpedagogen i instrumentalundervisningen, på best mulig måte ivareta og holde ved like.

Rammeplan for kulturskolen (2016) definerer rammer også hvilket innhold i kulturskolen skal ha. Ut fra dette kan en lese hvilke ønskede kompetanser musikkpedagogen bør ha for å undervise ønskede kompetanser i instrumentalundervisning med barn. Rammeplanen er ikke statlig forankret slik som grunnskolens lærerplan og det blir den enkelte skoleeier (kommunen), sitt ansvar å tilrettelegge innhold og sørge for å skaffe til veie kompetente musikkpedagoger. Dermed kan det bli forskjellig fra kommune til kommune hvilke krav om kompetanse de setter ut fra hvilke ressurser man har i kommunen og lokalmiljøet. En kan derfor tenke seg at musikkpedagogene i kulturskolene representerer ulike profesjonsforståelser.

Mitt forskningsspørsmål blir følgende:

Hvordan påvirker musikkpedagogens profesjonsforståelser deres instrumentalundervisning med eleven i kulturskolen?

I mitt forskningsprosjekt har jeg intervjuet tre musikkpedagoger i kulturskolen. Disse tre er alle utøvende musikere knyttet til ulike musikksjangere. Disse musikkpedagogene er mine forskningsdeltakere. Min masteroppgave bygger på empirien fra disse tre intervjuene. I det følgende omtales de som ble intervjuet som forskningsdeltakere. I tillegg til disse tre intervjuene har jeg gjennomført en spørreundersøkelse blant studenter fra praktisk – pedagogisk utdanning ved høyere musikkutdanning. De har svart på et standardisert spørreskjema som blant annet handler om deres motivasjon for å studere pedagogikk etter en

utøvende bachelor og master. Informantenes svar vil belyse mitt forskningsspørsmål og utgjør et ekstra bidrag inn i drøftingen som et fram pek på hva som kan være kvaliteter i musikkpedagogisk (instrumental undervisning) virksomhet i kulturskolen.

Mitt ønske for denne masteroppgaven er å belyse ulike musikkpedagogers profesjonsforståelser og hvilke musikkpedagogiske kvaliteter dette handler om i kulturskolens instrumentalundervisning. Jeg ønsker at oppgaven kan være et bidrag til refleksjon i musikkpedagogisk utdanning og i yrkesfeltet.

1.2.Tidligere forskning

1.2.1 Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser

I tidligere forskning innenfor temaet profesjonsforståelser i det musikkpedagogiske yrkesfeltet står Elin Angelo sentralt. Angelo (2012) har forsket på profesjonsforståelser i instrumentalpedagogisk praksis. Forskningen omhandler tre instrumentalpedagogers profesjonsforståelser, betydningen og hvordan disse profesjonsforståelsene kan være med på å berike grunnlagstenkingen i musikkpedagogisk utdanning.

Gjennom studie av tre instrumentalpedagogenes praksis kommer det til uttrykk profesjonsforståelser som synes å være regulert av forskjellige maktperspektiver - personlig makt, profesjonskollektiv og det politiske og hvor tett sammenvevd aspektene kunnskap og identitet er. Her er det ulike maktperspektiver hvor det foreligger et skjæringsfelt mellom kultur og utdanning. Om formelle føringer som veileder oppfatningene av hva slags mandat den enkelt instrumentalpedagogen har. Innenfor profesjonskollektivet handler maktperspektivet om hvordan forståelse av instrumentalpedagogikk konstrueres i sosial og kulturell praksis, ut fra ulike fellesnevnerne. Maktperspektivet på individuelt nivå dreier det seg om hvordan forskningsdeltakernes personlige opplevelser fra utøving og undervisning viser til hvordan oppfattelse en har av seg selv i forhold til oppgaver og ekspertise som instrumentalpedagog. Angelo (2012) understreker den enkeltes profesjonsutøvers oppfatning av sitt mandat som avgjørende for hvordan han/ henne utøver sitt yrke. Denne oppfatningen er påvirket av politiske, profesjonskollektive og personlige reguleringer. Videre betrakter Angelo kunnskapsgrunnlag og identitet som uløselig fra hverandre og som er sammenvevde aspekter i instrumentalpedagogiske profesjonsforståelser (Angelo, 2012, s. 170).

1.2.2 Profesjonens drivkraft

Et annet bidrag som omhandler høyere musikkutdanning og profesjon er Solveig Christensen (2013) sin forskning på nyutdannede kantorer og hva som kjennetegner og hvordan de ser på sin profesjonsforståelse. Utgangspunktet for studien er de nyutdannede kirkemusikerne og deres forutsetninger for utvikling av profesjonell forståelse. Kirkemusikkutdanningen er en profesjonsutdanning og at kirkemusikkkyrket er en profesjon. Christiansen stiller spørsmålet om hva som kjennetegner nydannede kirkemusikerens profesjonelle livsbetingelser og hva det betyr for deres profesjonelle forståelse?

Christensen spesifiserer at det ikke står betegnelsen profesjonsutdannelse i studieplanen, men omtaler seg som om den er en profesjonsutdanning, yrkesutøvelsen har svært mange kjennetegn som er vanlig å knytte opp mot profesjon (Christensen, 2013, s. 9). Det at kirkemusikkutdanningen er noe eget og ikke innenfor det utøvende kandidatstudiet kan man tydelig se på inndelingen av studier både på NMH og NTNU sine kandidatstudiet beskrivelser. Videre beskriver Christensen at en profesjonsutdanning skal formelt kvalifisere, praktisk og teoretisk dyktiggjøre for profesjonsutøvelsen.

Christensen (2013) belyser kirkemusikerens komplekse profesjonsutøvelse, gjennom intervjuer av nyutdannede kirkemusikere, kirkens rammeplan og studieplaner for høyere utdanning. Gjennom sin forskningsstrategi utfordrer hun tre forhold i kirkemusikkutdanningen, innenfor personlig, kunnskapsmessig og institusjonell art: Kirkeutdanningenes spenn mellom å være profesjonsutdanning og disiplinutdanning, kirkemusikernes plass i kirkens tjeneste struktur og kallets betydning for profesjonsutøveren. Tilslutt konkluderer Christensen med tre spørsmål som trengs avklaring for fortsettelsen av å utdanne morgensdagens kirkemusikere. Det må avklares om hva kirkemusikkjenesten betyr for kirken, om kirkemusikkutdanningen skal være en dyptgående disiplinutdanning av kirkemusikere eller en yrkesrettet profesjonsutdanning til kirkemusiker, og til slutt hvordan kan og skal forholdet mellom utdanning og yrkesfelt ivaretas i profesjonsforberedelsen (Christensen, 2012, s. 317 – 321).

1.2.3 Flyt teori og utviklingen av utøvende musikalske ferdigheter.

I instrumentalundervisningen kan elevens interesse og motivasjon være utgangspunkt for læringsprosess og mestring for å utvikle sine musikalske ferdigheter være et grunnleggende

fundament. En faktor som spiller inn i musikkpedagogens profesjonsforståelse er ens syn på sammenhengen mellom elevens musikalske utvikling og elevens læringsprosess. Tidligere forskning på læringsprosesser innen for en flyttilstand for musikalsk utvikling ser jeg derfor som relevant for å vise til sammenhengen mellom opplevelse av egenverdi og interesse som en kvalitet for instrumentalundervisningen. Professor ved Keele University i England, Susan O'Neil (1999) tar i sitt forskningsprosjekt utgangspunkt i forestillingen om at ulike satser i utviklingen av musikalske ferdigheter hos barn er forbundet med ulike underliggende kognitive evner og kapasitet. Den mest sannsynlige grunnen til at noen barn ikke oppnår samme nivå av musikalske utøvende ferdigheter som andre barn er at de ikke viser samme mengde innsats og utholdenhet. O'Neil viser til tidligere forskning hvor mengden av individuell øving fra en tidlig alder har blitt en nøkkelfaktor som avgjørende for musikalsk ekspertise. Men at det gjenstår et sentralt spørsmål. Hvorfor er det slik at noen barn men ikke andre engasjerer seg i de mange timene med individuell øving som er nødvendig for å mestre musikkinstrumentet sitt?

O'Neil viser til forskning der faktorer som «mengden av støtte og engasjement» som lærere og foreldre har kapasitet til å gi, er av betydning. Men hun legger til at det er flere faktorer som har betydning for eksempel barns interesse i musikk og egenverdi.

O'Neil knytter utviklingen av musikalske ferdigheter sammen med Csikszentmihalyi flyt teori. Denne teorien går ut på at en tilstand hvor individet opplever balanse mellom utfordringer og evner (O'Neil i Summer, 1999 s. 130). Avgjørende faktorer som kan skille mellom de unge musikerne på et høyt nivå og de unge musikerne som er på middels nivå, er at de med høyt nivå opplever musikkens egenverdi og lettere kommer inn i en flytzone. Flyttilstanden kan også bli sammenlignet på tvers av forskjellig type aktiviteter og blant unge musiker som innehar ulike nivå av musikalske ferdigheter.

I O'Niels forskningsprosjekt deltok gutter og jenter i mellom tolv og seksten år som enten gikk på en spesielt utvalgt musikkskole eller en vanlig statlig skole i Nord England. I utvelgelsen av deltakere fra den spesialiserte musikkskolen rangerte lederne for hver av skolens instrumentalavdelinger elevene ut fra nivå i utøvelse av musikalske aktiviteter. De tjue elevene som fikk høyest rangering og de tjue som fikk gjennomsnittlig rangering ut i fra denne målingen ble forespurt om å delta i forskningsprosjektet. Forskningsdeltakerne fra den statlige skolen ble utvalg av skolens leder for musikkfaget, ut fra grunnlag av hvor aktiv deltakende de var musikalsk. Hver forskningsdeltaker hadde på seg en elektronisk *pager* og et

hefte med et skjema som de skulle fylle ut når *pagern* signaliserte det. Som skjedde tilfeldig en gang innenfor en 2 timers periode mellom klokken åtte til tjueto, i syv dager. Flyt-elementer ble målt i henhold til nivå av utfordring og evne som ble målt på en ti poeng skala. I tillegg til det etterspurte skjema hvor de var, hvem de var med, hva de tenkte og hva de gjorde.

Den musikalske opplevelsen for de gjennomsnittlige elevene fra musikkskolen kanskje ikke holder i en interesse som varer på lang sikt og progresjon i musikalske ferdigheter. Det ut ifra at de gjennomsnittlige elevene på denne skolen rapporterte flere ikke- flyt opplevelser sammenlignet med de elevene på høyt ferdighetsnivå ved samme skole og de musikalske aktive elevene på den statlige skolen. Videre ga dette O'Niel et inntrykk av at det kan være den evaluerende konteksten og miljøet ved musikkskolen bidrar til den reduserte flytopplevelsen for eleven som blir sett på som mindre ferdighetsfull når det igjennom skolens standard. Denne evaluerende konteksten og miljøet kan man trekke en parallell til høyere musikkutdanning som mange av musikkpedagogene i kulturskolen kan komme fra. Som kan bringe med seg lignende syn på musikalitet og læringsprosesser, i den grunn at man selv har blitt evaluert på samme måte gjennom utdanning. Utdanning som også blir en del av musikkpedagogens profesjonsforståelse

Gjennom intervjuer gjort på slutten av dette forskningsprosjektet støtter opp om O'Niels inntrykk. I disse intervjuene kommer det frem at de gjennomsnittlige elevene på musikkskolen pleier å betrakte sine jevnaldrende som konkurrerende. De elevene innenfor høyt ferdighetsnivå på samme skole, beskrev deres jevnaldrende medelever som støttende og oppmuntrende. O'Niel foreslår ut fra sine funn at musikkpedagogene på denne skolen kanskje burde finne nye og flere forskjellige metoder for å fremme motivasjon for de elevene som blir sett på som gjennomsnittlig. Slik at de er i stand til å sammenligne seg med sine jevnaldrende hvis man skal forankre kvaliteten i musikkundervisningen på deres opplevelse av egenverdi. Ved å øke muligheten for flytopplevelse i musikk ved å skape en balanse mellom utfordringer og evner som er over et individuelt gjennomsnittsnivå. Oppmuntre elevene til å fortsette å engasjere seg i musikalske aktiviteter i fremtiden, og tilby dem den beste sjansen for suksess.

En fellesnevner mellom Angelo og Christensen går grundig inn i profesjonsutdanning og profesjonsforståelse og belyser hvor komplekst det musikkpedagogiske yrkesfeltet er og hva som kan være av relevans fra utdanning til yrkesfelt. De våger også å stille spørsmål ved

dagens utdanningstilbud som bærer preg av tunge ferdighetstradisjoner og gir retning til hvordan skape relevans til feltet ved å møte praksisfeltet. Samtidig klarer de å artikulere enda tydeligere hva profesjonsutøvelse og forståelse vil si i praksis.

O'Niels studie viser til elevens perspektiver og sitt syn på seg selv og det å være musikalsk i en evaluerende og ferdighetskunnskaps kontekst. Noe som vi også kan sette i parallell til høyere musikkutdanning i dag. O'Niels mener at musikkpedagogens forståelse av barns musikalitet har betydning for barnets musikalske utvikling allerede fra tidlig alder. Å endre fokus fra å evaluere elevene ut fra ferdighetskunnskap til å sette fokus på metoder og tilnærminger slik at flere barn skal ha muligheten til å kunne utvikle musikalsk interesse og progresjon over lengre tid. Denne endringen er det opp til det musikkpedagogen å gjøre, men kan bli vanskelig med tanke på ulike profesjonsforståelser hos musikkpedagogene. Profesjonsforståelser som i O'Niels studie og musikkpedagogisk yrkesfelt og utdanning i Norge i dag, bære sin hovedvekt på ferdighetskunnskap, håndverk og ekspertise.

Sett i sammenheng med Tornquist artikkel (2017) som omhandler spissing av dagens musikkutdanningssystem er Angelo, Christensen og O'Niels forskningsprosjekter gode verktøy som belyser hva som er utfordringene og hva som må diskuteres og videreutvikles for spisse og styrke dagens musikkutdanning slik at den har relevans til det musikkpedagogiske yrkesfeltet og praksis. Christensen tar for seg høyere utdanning, og Angelo tar for seg instrumentalpedagogiske praksiser hos ulike utøvere.

Denne oppgaven tar for seg profesjonsforståelse hos musikkpedagogen i kulturskolen. I kulturskolen kommer musikkpedagogen nærmere inn på eleven og dermed elevens egen kultur. Som nevnt, er kulturskolen et frivillig skoleslag. En kan tenke seg at barn har større motivasjon for kulturskolen enn andre skoleslag. Denne motivasjonen hos eleven bør man ivareta. I denne oppgaven ønsker jeg å gi et innblikk i, belyse og fremme hva som kan være gode pedagogiske kvaliteter i instrumentalundervisningen i kulturskolen. Dette kan knyttes til de ulike profesjonsforståelsene som kommer til uttrykk gjennom intervjuene av mine forskningsdeltakere. Jeg håper at mitt prosjekt kan bidra til refleksjonsspiralen Angelo, Christensen og O'Niels har satt i gang når det kommer til musikkpedagogisk utdanning, yrkesfelt og synet på musikalske ferdigheter hos eleven.

1.3. Disposisjon av oppgaven

Disposisjonen i denne oppgaven er strukturert innenfor fem kapitler: innledning, teori, metode, funn & drøfting, og avslutning. Kapittel én, innledningskapittelet viser til bakgrunn for valg av tema og aktualisering av oppgavens forskningsspørsmål. I innledningskapitlet gjøres det rede for tidligere forskning innenfor det musikkpedagogiske utdanning og yrkesfeltet som er relevant for oppgavens forskningsspørsmål. I kapittel to presenteres teoretiske perspektiver som støtte til, og forstå, og diskutere empirien ut fra mitt forskningsspørsmål. De teoretiske perspektivene som presenteres i denne oppgaven er knyttet til profesjonsforskning, her representert med kategoriene mandat, identitet og musikkpedagogisk grunnsyn. I det tredje kapitlet presenteres forskningsprosjektets metodiske tilnærming og forskningsprosjektets forløp. Kapittel fire utgjør drøftingsdelen der jeg presenterer mine funn. I dette kapitelet drøfter jeg mine funn med de teoretiske perspektivene som har særlig relevans for å kunne svare på mitt forskningsspørsmål. Kapittel fem er avslutningskapittelet der jeg oppsummerer hovedtrekkene fra drøftingen og reflektere over sentrale funn i lys av oppgavens forskningsspørsmål.

2.0 Teoretiske perspektiver

Teoretiske perspektiver er et hovedkapittel med fem delkapitler som tar for seg forskningsprosjektets teoretiske referanseramme. Jeg begynner med begrepet profesjon og ulike kunnskap og ferdighetsformer i dets sammenheng med musikkpedagogikk. Hver enkelt profesjonsutøver har en profesjonsforståelse. Innenfor profesjonsforståelsesbegrepet vil jeg fokusere på tre sentrale faktorer: mandat, identitet og musikkpedagogisk grunnsyn. Dette fordi tidligere forskning (Angelo 2012, Christensen 2013, O’Niel 1999) viser til disse tre hovedfaktorene som avgjørende for å kunne få belyse musikkpedagogers profesjonsforståelse. Etter delkapittelet om profesjon presenterer jeg kulturskolen som omhandler arenaen som forskningsspørsmålet mitt spør etter, for så å se nærmere på kulturskolens mandat. Videre presenterer jeg teoretiske perspektiver på identitet og musikk både for eleven og for musikkpedagogen. Til slutt tar jeg for meg musikkpedagogisk grunnsyn, hvor jeg går nærmere inn på tre ulike synsfaktorer som ligger til grunn for det musikkpedagogiske grunnsynet: syn på kunnskap, menneskesyn og syn på læring.

2.1 Profesjon

En profesjon er forstått som en type yrkesgruppe med særegen kunnskap og ekspertise, med en bestemt personkrets som har en viss type spesifisert utdanning, en profesjonsutdanning. Det som kjennetegner en profesjon er at den bygger på en vitenskapelig kompetanse som er ervervet gjennom utdanning. Personer med en profesjonsutdanning gis sertifisering/ autorisasjon til å utøve spesifikke oppgaver i samfunnet og forvalter bestemte type kunnskaper som skal komme samfunnet til gode (Fauske, 2010, s. 34). Særegen kunnskap og ekspertise er begreper som henviser til ferdigheter og kunnskaper som skiller eksperten, den profesjonelle og en som ikke har samme type utdanning, og dermed en ikke- ekspert, altså amatør på det aktuelle feltet. Et viktig trekk ved profesjonene er at de selv ivaretar, fornyer og utvikler sin kunnskap (Fauske, 2010).

Eksempler på profesjonsutdanninger er barnehagelærer, lærer, prest, veterinær, sykepleier, advokat, psykolog, eller lege. Kunnskapen som formidles i en profesjonsutdanning er teoretisk og vitenskapelig kunnskap, men som også inneholder praksis (Fauske, 2010, s. 35). Etter endt profesjonsutdanning blir man en profesjonsutøver. Som profesjonsutøver med godkjent profesjonsutdanning har man ervervet seg en tittel, grad eller sertifisering som er

bevisfunksjon for profesjonsutøveren har den ekspertisen og kunnskapen som kreves for å utføre sine oppgaver på en kvalifisert måte. Profesjonen har også som oppgave å tydeliggjøre hvordan deres ekspertise og kunnskap skiller seg fra amatørens kunnskaper (Fauske, 2010, s. 35). I musikkpedagogisk sammenheng er dette skille også vanskelig å trekke fordi utdannede og autodidakter konkurrerer på lik linje om de samme utøverjobbene (Angelo, 2014a, s. 26). Som jeg ser er kunnskapene i det musikkpedagogiske yrkesfeltet vanskelig å tydeliggjøre med tanke på at det befinner seg profesjonsutøvere som har forskjellige typer utdanninger. Ulike musikkutdanninger som burde ha en felles oppfattelse av deres ekspertise og kunnskaper innenfor musikk og pedagogikk.

Heggen (2010) beskriver en uenighet om hvordan begrepet skal forstås, men det er også enighet om at profesjoner er høyst nødvendig. Begrunnelsen for en slik uenighet er at begrepet profesjon ikke bare er beskrivende, men også tar praktisk stilling til verden (Heggen, 2010). En felles enighet er i at en profesjon er type yrker som er forankret i en kunnskapsbase som er ervervet gjennom utdanning. Et sentralt spørsmål i sin musikkpedagogiske praksis er om hvem det er som skal bestemme og kontrollere profesjons yrkesutøvelse og ekspertise, samtidig understrekes det at profesjonen selv må sørge for at profesjonsutøvelsen foregår på ansvarlig vis. Slik jeg velger å definere musikkpedagoger som profesjon er at de innehar ekspertisekunnskap innenfor sitt instrument fra høyere musikkutdanning, man har også ekspertisekunnskap som pedagog fra utdanning med pedagogiske fag. Vekten av de ulike ekspertisekunnskapene kan variere fra musikkpedagog til musikkpedagog. I musikkpedagogikk i kulturskolen har man rammeplanen for kulturskolen som viser til overordnede intensjoner og rammer, men har et fravær av offentlige føringer. Det vil si at bestemmelser står åpent og det er opp til hver enkelt kommune og kulturskole til hvordan man velger å utøve musikkpedagogisk praksis i kulturskolen, og hvilke krav og forventninger man skal sette til profesjonsutøverne. Dette fører igjen til et komplekst yrkesfelt med ulike kunnskapskulturer og ulike dilemmaer innenfor profesjonen.

Historisk sett er profesjonsbegrepet forbeholdt de med lang og formell utdanning på høgt akademisk nivå og opprinnelig forbeholdt profesjoner slik som leger og prest. Men i takt med samfunnet har profesjonsbegreper fulgt velferdsstaten og videreutviklet seg. I dag ser man at det er flere faggrupper som har gjort krav på profesjonsbegrepet, slik som sykepleiere og barnehagelærere. Slik har det oppstått ulike klasser av profesjoner, og at majoriteten av profesjonsutøvere er i økende grad å finne i nyere profesjoner eller profesjoner med lavere

status (Dæhlen & Svensson, 2010, s. 123). Sykepleiere og barnehagelærere er profesjoner som har et kortere utdanningsløp og mindre vitenskapelig kunnskap i forhold til profesjonene lege og prest. Dette utgjør jo en forskjell med tanke på forholdene mellom profesjonene og deres eksklusivitet, selvstendighet, samt om de er underordnede til hverandre. For eksempel kan du ikke praktisere som lege uten om du ikke har autorisasjon og godkjent utdanning. Musikkpedagogen i kulturskolen derimot, kan man ha forskjellige type utdanning innenfor musikkutdanninger som bakgrunn. Det kan for eksempel dreie seg om utøvende utdanning, musikkpedagogisk utdanning, faglærerutdanning i musikk, det finnes også autodidakter som praktiserer musikkpedagogikk i kulturskolen.

Utdanningen av de profesjonelle musikerne skiller seg ut fra tradisjonelle profesjonsutdanninger (Nerland, 2003, s. 9). I den grunn at virksomheten ikke primært rettes mot et allment formål og samfunnsoppgave slik som lege eller prest. Musikkutdanningen er selektiv orientert (ibid). Dermed er dette et tilbud for de som er spesielt interessert i musikk og som krever tekniske ferdighetskunnskaper. Disse forkunnskapene skal gjennom opptaksprøver skal dokumentere om vedkommende har særlig gode kunnskaper i faget før man begynner på utdannelsen for videre å kunne være utøvende i yrkesfeltet innenfor musikk. Krav om forkunnskaper som gjennom utdanning spesifiseres, viser til et fag som er selvstendig i seg selv og med andre ord er eksklusive kunnskaper. Har man gjennomført en utøvende utdanning innenfor musikk, er det et kvalitetsstempel på at en har eksklusiv kompetanse på dette området. På den måten kan man forklare musikkutdanning som en profesjonsutdannelse.

2.1.1 Ulike kunnskaps og ferdighetsformer

Ulike kunnskapsformer innenfor musikkpedagogisk yrkesutøvelse kan være representert forskjellig og motstridende kunnskapskulturer. Sentrale kunnskapsformer som Johannesen (2006) påpeker og identifiserer, er en allmenpedagogisk kunnskapskultur. samt en musikkvitenskapelig og utøverpedagogisk kunnskapskultur. om er i et forhandlingsforhold om hvilke kunnskaper musikkpedagogisk utdanning bør vektlegge (Johannesen, 2006). Johannesens kunnskapsformer kan man sette i sammenheng med Gustavsson (2000) kunnskapsfilosofi som omhandler begrepene *episteme*, *techné* og *fronesis*. Disse sentrale kunnskapsformene er å vite at, hvordan og innehar en kunnskap i medmenneskelige relasjoner.

Episteme omhandler vitenskapelig og erkjennelsesbasert kunnskap, og kan oversettes som teoretisk kunnskap (Gustavsson, 2000, s. 35). Episteme er vitenskapelig begrunnet kunnskap som for eksempel musikkteori. I en musikkpedagogisk kontekst kan teoretisk kunnskap sees i sammenheng med for eksempel om hvordan lese et notebilde. For å kunne lese et notebilde ligger det til grunn teoretisk kunnskap som må overføres fra notene til instrumentet for å skape lyd. Likevel er det ikke den teoretiske kunnskapen som er den mest sentrale hos musikkutøvere og musikkpedagogen (Christensen, 2014, s. 157). Kunnskapen som er fremtredende hos musikkpedagogen som profesjonsutøver og som kjennetegner musikkpedagogen mest, er hennes utøvende praktiske kunnskap som for eksempel praktiske ferdigheter på instrumentet. Man kan si at den teoretiske kunnskapen ligger implisitt i musikkutøverens kunnskapsuttrykk som primært vises innen for den praktiske kunnskapsformen *techné*.

Techné inneholder den tekniske kunnskapen (Gustavsson, 2000, s. 102). *Techné* omhandler den praktiske kunnskapen en profesjonsutøver har. I musikkpedagogisk sammenheng vil dette bli den kunnskapen instrumentallæreren har om og i sitt instrument som hun er utøver i. *Techné* omfatter dyktigheten og det håndverksmessige og ferdighets kunnskap. Denne praktiske ferdighetskunnskapen kan man tilegne seg gjennom repetisjon, terping og tekniske øvelser slik som skala øving. Slik kunnskap blir til slutt automatisert, og ender som taus kunnskap. *Techné* kunnskapen veier tyngst innenfor dagens musikkutdanningsfelt, i form av individuelt hovedinstrument timer, mesterklasser og eksamener hvor det er størst fokus på studentens dyktighet og håndverksferdigheter. Dette finner vi en overvekt av ikke bare innenfor det utøvende kandidatstudiet på NMH og NTNU, hvor det tradisjonelt sett ligger en grad av forventning om et slikt fokus på praktisk kunnskap. Men man finner også det samme fokuset i kandidatstudiet i musikkpedagogikk NMH. Og en av opptakskravene for Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) ved NTNU bør man ha et visst antall studiepoeng i det utøvende, helst en bachelor eller mastergrad før man kan få innpass for å ta praktisk pedagogisk utdanning, som både i kandidatstudiet for utøvende, men også innenfor kandidatstudiet i musikkpedagogikk, kirkemusikkutdanningen

Fronesis er kunnskap i handling (Gustavsson, 2000, s. 159). *Fronesis* kunnskap handler om evnen til å beherske situasjoner der det er ett eller flere mennesker i andre enden av relasjonen. *Fronesis* er en form for praktisk kunnskap, men står i motsetning til *techné* hvor

kunnskapen omhandler å kunne beherske et materiale. Mens Fronesis omhandler å beherske relasjon med andre mennesker. Fronesis kan også sees i sammenheng med relasjonell kunnskap som forventes ut fra mandatet til musikkpedagogen i kulturskolen. Fronesis kunnskapen kan sies å bli opparbeidet gjennom erfaring, ikke terping slik som techné kunnskapen kan.

2.2.Kulturskolen

Kulturskolen er et møtested for det musikkpedagogiske yrkesfeltet. Angelo (2014) beskriver kulturskolen som et knutepunkt for kunstpedagoger (Angelo, 2014b, s. 24). Her møtes musikkpedagogen med ulike utdanning og erfaringer, som utgjør forskjellige typer kunnskaper og ferdighetsformer, erfaringer. Dette har betydning for musikkpedagogen. Disse profesjonsforståelsene skal være innen for den samme musikkpedagogiske arena, nemlig kulturskolen og instrumentalundervisningen med barn. Det kan ha både fordeler og utfordringer. En arena som inneholder mye og mangfoldig kompetanse innad. Kulturskolen er en historisk og ressurssterk arena som har vokst frem fra lokale engasjement i form av andre musikkorps og kor til og blitt et tilbud for de aller fleste barn som ønsker det.

2.2.1. Kulturskolen - Et tilbakeblikk

Kulturskolens opprinnelse har sitt utspring fra det som tidligere var kommunale musikkskolen på 1960 – tallet (Hofsli, fl., 2013, s. 168 – 169). I bakgrunnen for disse musikkskolene sto lokale engasjement gjennom musikkorganisasjoner som korps, kor og orkester.

Musikkskolene slo rot og fikk en enorm vekst. Fra tolv musikkskoler i 1970 til førtiåtte musikkskoler på tre år, frem til 1990 fikk Norge 300 kulturskoler og frem til i 1998 ble det femti kulturskoler til (ibid). I perioden videreutviklet seg til å omfatte flere av grenene innenfor kunstfagene derfor navnet kulturskolen.

I 1997 ble kulturskolen vedtatt lovfestet som skoleslag av Stortinget, og er forankret i opplæringsloven paragraf 13-6: Alle kommuner skal alene eller i samarbeid med andre kommuner ha et musikk- og kulturskoetilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles (Opplæringsloven, 1997, paragraf 13-6).

Denne paragrafen pålegger alle kommuner i Norge å ha et kulturskoetilbud, enten alene eller i samarbeid med nabokommuner. Dermed blir kommunen den som står som eier av kulturskolen og får det overordnede ansvaret for å følge de nasjonale føringene for

kulturskolen som blant annet rammeplanen for kulturskolen. Rammeplanen er et plandokument som viser til kulturskolens retningslinjer, formål og innhold for kulturskolevirksomhet.

Den første rammeplanen i dette skoleslaget var Rammeplan for musikk-skole i 1988 (Karlsnes, 2014, s. 111). Neste rammeplan ble utviklet av Norsk Kulturskoleråd. Norsk Kulturskoleråd stiftet i 1973, slår seg sammen med norsk kunsts-koleråd etableres i 1998 (Hofsli mfl., 2013 s. 168 – 169) blir en interesseorganisasjon som støtter oppunder kommuner med kulturskole er kulturpolitisk aktør for kommuner med kulturskole. Etter at kulturskolen ble lovfestet i 1997, kom det i 2003 en ny rammeplan ved navn *På vei til mangfold* (Norsk Kulturskoleråd, 2003).

Samtidig med rammeplanen i 2003, kom det en rekke politiske føringer i form av hvordan kulturskolens skulle drives og utvikles. Blant annet kommer St.meld. 39 – *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen* (St. Meld. 39, 2003). I stortingsmeldingen tydeliggjøres kulturskolens rolle og utvikling. Her vektlegges det at kulturskolens rolle skal være en kulturell aktør og samtidig være en drivkraft i kommunens grunnskoler. Videre omtaler som et lokalt ressurs-senter (Utdanning og forskerdepartementet, 2003).

Stoltenbergs andre regjering utarbeidet i 2005 *Soria Moria – erklæringen* som omhandler hvilke områder som skulle prioriteres i samarbeidsregjeringen. Innenfor kultursatsningen i denne erklæringen ligger kulturløftet (Regjeringen, 2005, s. 61). Der slår kulturskoleløftet fast at alle barn skal ha tilbud om plass i kulturskolen.

Regjeringens ønsker en sterk satsing på kulturskolene. Målet er at tilbudet skal bygges ut og at kulturskolene skal være for alle. Alle barn i Norge som ønsker det, skal få tilbud om plass i kulturskolen med rimelig egenbetaling (Kultur & Kirke-departementet, 2005, s.17).

Karlsnes beskrivelse av forskning som påpeker at kulturskolen hovedsakelig har rekrutterer barn fra familier med høyt utdanningsnivå, og andre familier med mindre økonomiske ressurser har falt utenfor kulturskoletilbudet, samt familier som ikke kjenner seg igjen i kulturskoletilbudet, og videre at de som vet at kulturskoletilbud, har hatt formeninger om hvilke fordeler deltakelse i kulturskolen har for deres barn (Karlsnes, 2014, s. 112). Med kulturløftet viser til at kulturskolen skal ha verdi både lokalt og nasjonalt, og for alle familier. Intensjonen med kulturskolen har blitt tydeligere og gjennom kulturløftet har kulturskolen et ansvar for å gi et tilbud til alle barn.

2.2 2. Kulturskolen i framtid

Kulturskolen et kommunalt og frivillig skoleslag, der kommunen er skoleeier. På lik linje med grunnskolen og videregående er kulturskolen også lovfestet i opplæringsloven. Kulturskolen har ingen offentlige føringer, noe man kan se om man studerer kulturskolens rammeplan. Rammeplan for kulturskolen er ny, og viser kun til overordnede intensjoner og rammer. Rammeplanen for kulturskolen er ikke statlig forankret slik som lærerplanene i grunnskole og videregående, og det mangler statlig krav som omhandler krav til kompetanse innenfor kulturskolen, rammeplanene er heller ikke politisk forankret (Angelo, 2014b, s. 24). Dermed blir det opp til skoleeier kommunen å selv forankre kulturskolen. På statlig nivå er kulturskolen forankret innenfor kunnskapsdepartementet slik som grunnskolen og videregående, men det er kommunen som fortsatt står som skoleeier. Det er det opp til kommunen selv hvor de vil forankre kulturskolen (Angelo, 2014b, s. 23). Kulturskolen kan på kommunalt nivå være forankret innenfor skole og fritid, eller skole og utdanning. Hvordan kulturskolen er forankret i kommunen har stor betydning for de offentlige oppfatningene om hva som er kulturskolens oppgave, ansvar og kunnskapsgrunnlag. Det vil være rom for store lokale tilpasninger og stort handlingsrom noe som også er ganske positivt i utgangspunktet. Samtidig kan det være utfordrende når man skal presisere ekspertise og mandat for kulturskolen og ikke minst for musikkpedagogene som arbeider der.

2.3 Kulturskolens Mandat

Rammeplanen for Kulturskolen – Mangfold og Fordypning (2016) er musikkpedagogenes mandat i kulturskolen. Rammeplanen utgangspunktet hva som er forventet og hva som er kulturskolens oppdrag i samfunnet, dermed også musikkpedagogens oppdrag i instrumentalundervisningen for eleven. I kulturskolesammenheng er det spenningsforhold i diskusjoner om kunstpedagoger trenger faglig brede og faglig dybde, de ut fra om hvor ansvaret for kulturskolen ligger i forhold til talentutvikling eller allmennutvikling (Angelo, 2014b, s. 25). Rammeplanen er et veiledende mandat for de som jobber i kulturskolen, også musikkpedagogene. Nytt for rammeplanen er de nye opplæringsprogrammene som omhandler forventinger om både faglig bredde og faglig dybde.

2.3.1. Formål

Formålet til kulturskolen står beskrevet i den nye rammeplanen. Formålet beskriver at igjennom høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge får opplæring i å lære,

oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk. Denne opplæringen skal bidra til barns dannelse, fremme respekt for kulturelle tilhørigheter, bevisstgjøre egen identitet, lære å bli kritisk reflekterende og utvikle egen livskompetanse (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 7). Kulturskolen ønsker høy kvalitet både i det musikkfaglige og det pedagogiske arbeidet som har som mål å fremme barns skaperglede, formidling av kunstneriske uttrykk, dannelse og bevisstgjøring av identitet og tilhørighet for eksempel som i instrumentalundervisning. Dette krever i tillegg til musikkfaglig ferdigheter og teknisk kunnskap, må musikkpedagogen vise handlingskompetanse, med andre ord fronesis (Gustavsson, 2000) i instrumentalundervisningen.

2.3.2 Ressursenter

I den nye rammeplanen for kulturskolen – *mangfold og fordypning* (2016) blir kulturskolen omtalt som et lokalt ressursenter. Med dette er intensjonen at kulturskolen skal være med på å styrke kompetansen og kulturelt mangfold i lokalsamfunnet gjennom et forpliktende samarbeid med skole, barnehage, videregående skoler, det lokale kulturliv, samt profesjonelle aktører. (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 8). I rammeplanen beskrives det at det er til elevens beste at kulturskolen skal samarbeide med andre lokale organisasjoner. De begrunner det med at de skal samarbeide om elevens læring. På en slik måte kan eleven møte en helhetlig arena for sin kulturutfoldelse, og få anerkjennelse for sine kunnskaper og ferdigheter også utenfor kulturskolen. Dette læringsmiljøet gjennom et kulturelt felleskap oppmuntre eleven til deltakelse og er en pådriver til elevenes motivasjon. Her er musikkpedagogene i kulturskolen en viktig ressurs. Det med tanke på at de som oftest er utøvende på andre arenaer og har et stort nettverk og kan se instrumentalundervisningen på flere måter.

2.3.3 Kompetansekrav til lærere

I den nye rammeplanen stilles det også krav til lærerprofesjonen. For tilsetting i en undervisningsstilling skal det normalt kreve høyere kunstfaglig utdanning i utøvende tilpasset undervisningsoppgavene for stillingen (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 16). Det kreves minimum tre års kunstfaglig utdanning og krav om pedagogisk utdanning gjelder alle. Neste avsnitt i delkapittelet om kompetansekrav for tilsetting beskrives alternative krav til tilsetting. Ved faglærerutdanning med minimum 120 studiepoeng i kunstfag kan man tilsettes som lærer i kulturskolen. Skoleeier kan også i særlige tilfeller tilsette personer som dekker kravene og kan dokumentere en tilsvarende realkompetanse (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 17). Videre

står det beskrevet i rammeplanen om læreren i kulturskolen. Her nevnes en liste på hva rammeplanen påpeker skal være en lærer i kulturskolen. En liste som inneholder mange roller i en og samme rolle og det kreves samtidig at alle disse rollene gjennomføres med høy kvalitet, kompetanse og profesjonalitet.

Som kulturskolelærer krever høy kompetanse og profesjonalitet, det er en sammensatt rolle av både faglige, didaktiske og menneskelige kvalifikasjoner og yrke forutsetter at læreren kan ivareta sin rolle som skapende og utøvende kunstner, pedagogisk veileder, kunnskapsformidler, omsorgsperson, kulturformidler, relasjonsbygger og kollega på en og samme tid. Denne kompetansen kan defineres som summen av kulturskolelærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper og evne til refleksjon og personlig kvaliteter (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 24).

Slik det står skrevet i rammeplanen for kulturskolen er det visse kompetanser alle kulturskolelærer skal ha uansett musikk, dans, drama eller kunst og håndverk for å kunne undervise elever ved kulturskolen. Disse kompetansene står beskrevet i delkapittel 3.1.2. i rammeplanen (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 24). Kompetansene er kunstfaglig kompetanse, didaktisk kompetanse og relasjons kompetanse.

Den kunstfaglige kompetansen står det følgende at kulturskolelæreren er en viktig rollemodell og samspillspartner og må derfor kunne utøve sitt fag i møte med eleven. Samtidig bør det bli lagt til rette for at kulturskolelæreren kan fortsette å være utøver av sitt fag (Norsk Kulturskoleråde, 2016, s. 24). Det står skrevet i rammeplanen at kulturskolelæreren kan oppleve dilemma mellom elevens interesser og ønsker om innhold og sine egne preferanser og ekspertise. Videre beskrives det at eleven må få møte et innhold som har dybde, kvalitet, innhold som er egnet til teknikktraining, utøvelse og refleksjon, kulturskolelæreren ansvar som brobygger mellom eleven og en faglig horisont og en døråpner for muligheter til eleven beskrives også som en del av ansvarsområdet til kulturskolelæreren.

Som kulturskolelærer skal man også ha didaktisk kompetanse. Her står det beskrevet at kulturskolelæreren skal være en reflektert praktiker som kontinuerlig er i en utforsknings og utviklingsprosess i forhold til egen undervisning (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 24). Dette gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av sin undervisning. Her er det en veksling mellom daglig praksiserfaringer og faglige og pedagogiske perspektiver som skal gi innspill til profesjonstenkning. Videre står det også beskrevet i rammeplanen at en dyktig kulturskolelærer skal være: det er en lærer som er opptatt av at eleven skal lære noe, klargjøre

mål og ha forventninger om innsats, en lærer som organiserer undervisningen med en tydelig progresjon og konstruktive støttende tilbakemeldinger.

Det viktigste grunnlaget for læring er i følge rammeplanen forventning om kulturskolelærerens relasjonskompetansen (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 24).

Kulturskolelærerens evne til å se hver enkelt og møte eleven fra deres ståsted som er basert på tillitt er avgjørende for læring i kulturskolen. En god relasjonskompetanse skal fremmer trygge og glade, motiverte, samarbeidsorienterte elever og som videre kan føre til at eleven våger å ta initiativ i egne læringsprosesser

2.3.4 Opplæringsprogram og forventningene til musikkpedagogens kompetanse

Nytt i den nye rammeplanen for kulturskolen er hvordan den beskriver og strukturerer opplæringsprogrammet. Her er den delt opp i tre ulike opplæringsprogrammet som skal bevare mangfoldet av nivå. I kapittel 3.1.1. står det beskrevet hovedintensjonene ved de tre forskjellige opplæringsprogrammene; breddeprogrammet, kjerneprogrammet og fordypningsprogrammet. Rammeplanen inneholder et eget kapittel som omhandler læringsmål og utviklingsfaser for hvert av opplæringsprogrammene (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 21- 14). Innenfor fagplanen i musikk står det hva som forventes av kulturskolelæreren.

Breddeprogrammet baserer seg på virksomhet som samarbeider med et bredt felt av flere instanser som har barn som målgruppe. Dette kan for eksempel være barnehage, SFO, grunnskole og videregående. Samtidig er det også beskrevet samarbeid med ulike instanser og miljøer for fysisk og psykisk helse, kirke, bibliotek, eldreomsorg, skolekorps, festivaler, UKM, foreninger, flyktningeetat, andre kulturinstitusjoner og næringsliv. Gjennom breddeprogrammet får visjonen om en kulturskole for alle et reelt innhold (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 21). Organiseringen av breddeprogrammet kan skje gjennom prosjektrettet, tverrfaglig eller kunst basert.

Det er *kjerneprogrammet* som er kulturskolens hovedvirksomhet (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 22). Kjerneprogrammet beskrives som programmet hvor elever som ønsker å arbeide med kunstoffag over tid, og er basert på progresjon, systematisk trening og elevens utvikling gjennom ulike faser og opplæringen vil vanligvis strekke seg over flere år. Videre står det i

rammeplanen at kjerneprogrammet skal være rekrutterende og forberedende for elever som vil videre på fordypningsprogrammet. Opplæringen i kjerneprogrammet er fordelt i tre faser som sier noe om hvor lang eleven har kommet i faget. Det er elevens individuelle forutsetninger som vil være bestemmende for progresjonen i disse fasene. Disse ulike fasene bygges oppå hverandre og slik være forberedende til fordypningsprogrammet. Samtidig skal også kjerneprogrammet være forberedende for videre utdanning. I breddeprogrammet for musikk forventes det at læreren skaper et læringsmiljø som preges av opplevelser, samhandling og aktivisering, samt trene oppmerksomhet og tilstedeværelse. Det forventes tilrettelegging for læring av basisferdigheter og de musikalske grunnelementene. Det forventes at prosessen og mestring er det som skal vektlegges innenfor breddeprogrammet innenfor musikk i kulturskolen.

Fordypningsprogrammet bygger på kjerneprogrammet, men har et forsterket innhold, større krav og flere undervisningstimer. Fordypningsprogrammet er for elever med særskilte forutsetninger og interesse for den kunstneriske aktiviteten. I dette programmet blir det stilt målrettet innsats og krav til eleven. Programmet skal kunne være forberedende til høyere utdanning. Det er spesielt viktig at læreren fremmer bevisstgjøring hos eleven om ambisjoner og videre valg før læreren oppfordrer eleven til å søke om opptak fra kjerneprogrammet til fordypningsprogrammet. Opptaksgrunnlaget baserer seg på elevens nivå og ikke alder (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 23) I fordypningsprogrammet for musikk forventes det at musikkpedagogen legger til rette for utvikling på høyt faglig og kunstnerisk nivå, målsettingen er å bidra til å skape hele mennesker, fremmer elevens bevisstgjøring om ambisjoner, se potensial, inspirere og gir impulser. Musikkpedagogen skal stimulere elevens egen kunstneriske bevissthet, samt vurdere prosess og produkt sammen med eleven. Musikkpedagogen skal stimulere til selvstendighet, struktur og disiplin og vektlegge en sunn kroppsphysiologi. Fordypningsprogrammet forventer også at musikkpedagogen vektlegger et godt samarbeid mellom hjem, kulturskole, lærer og elev.

2.4 IDENTITET

Identitetsdannelse er en kontinuerlig prosess gjennom hele livet. Identitet kan beskrives som sin forståelse av hvem man selv oppfatter at man er og ikke er, samt hvor man som menneske ser sin tilhørighet har er faktorer som spiller inn i hver enkelt menneskes identitetsdannelse. Hvilket miljø man er født inni og vokser oppi, samt hvem man omgås gjennom livet virke inn

på hvordan man forstår seg selv og omverdenen. Identiteten og musikkpedagogens tidligere identitetsdannelse er knyttet til ens rolleforståelse (Angelo & Sæther, 2017, s. 167). Identitetsdannelsen er som nevnt en kontinuerlig prosess gjennom hele livet og vil bli påvirket gjennom ulike miljøer og erfaringer. Identitet blir dermed en sentral del av hvordan musikkpedagogenes profesjonsforståelse påvirker deres instrumentalundervisning.

2.4.1 Menneskets musikalske utgangspunkt

Bjørkvold beskriver at alle mennesker har et musisk utgangspunkt allerede før fødsel, det ufødte barnet har et musikalsk potensiale som er medfødt. Selve personlighetsutformingen starter i mors liv, og allerede fra uke 20 har fosteret ferdigutviklet hørselssansen. Dermed kan det ufødte barnet reagere på lyd og følge mors bevegelser og rytme. Fosteret kan reagere på lyd med økt hjertefrekvens. Etterhvert inne i mors liv blir disse reaksjonene mer konsentrert, en mer bevisst registrering av lyd (Bjørkvold, 2005, s. 18). Allerede fra denne livsfasen legges grunnlaget for mennesket som et sansende og sosialt kommuniserende vesen. Det er gjennom musikalske elementer barnet først kommuniserer med omverdenen på. Lyd, rytme og bevegelse blir utgangspunktet for alle menneskers musiske grunnlag og potensiale som allerede er preget inn i kroppens sanseapparat i mors liv

Ruud (2013) skriver at de tidligste opplevelsene i livet er med på å danne grunnlaget for vår selvoppfatning og identitet, og at noen av de første og sterkeste minnene vi har fra barndommen og tidlig liv er knyttet til musikk (Ruud, 2013, s. 82). Den første kommunikasjons erfaring barnet får er gjennom de musikalske grunnelementene fra før fødsel. Som barn har man ikke et fullt utviklet verbalspråk, dermed blir kommunikasjonen gjennom de musikalske grunnelementene som lyd, tonehøyde og melodi viktig for å kunne kommunisere sine behov (Bjørkvold, 2005, s. 19). Det er gjennom de musikalske elementene barnet får erfare seg selv i interaksjon med verden på. Den måten kan barnet utvikle sin oppfattelse av seg selv, noe som er med på å utvikle identiteten. En kan tenke at det er den musikalske evnen noe som ligger hos mennesket helt fra begynnelsen av og som for mennesket i større eller mindre grad en del av sin selvforståelse og identitet. Ruud beskriver den musikalske identiteten som en vesentlig del av alle menneskes selvbiografi (Ruud, 2013, s. 52). Den musikalske identiteten er også med på oppfattelsen av en selv og hvor man plassere seg i den sosiale verden, som videre avgjør hvilke muligheter vi selv ser for oss at man kan ha.

Musikere, musikkstudenter og musikkpedagoger har gjennom livet vært en del av et musikalsk miljø der musikk utøves. For eksempel kan en komme fra en familie der musikk utgjør en sentral del av hverdagen og kanskje også foreldre med musikken som et levebrød. Lokalsamfunnet og venner kan også være faktorer som spiller inn. De har kanskje også selv gått i kulturskole, eller spilt i korps eller band. Man kan si at musikk tilbudene har blitt tydelige og lett tilgjengelig for barn å identifisere seg med og kan for noen ha vært en start på en prosess for utvikling av sin profesjonsforståelse.

2.4.2 Musikk i Identitet & Identitet i musikk

Evne til musikalsk utvikling og musikalske intelligens kan sies å være en iboende egenskap fra livets start. Introduksjon og interesse for musikk sammenfaller ofte tidlig i barndommen og dens miljøer da fundamentet av identitetsdannelse og selvforståelse er på sitt sterkeste. Kulset refererer til to muligheter på hvordan man kan se musikk og identitet (Hargreaves, McDonald og Miell (2002, 2017) i Kulset, 2018, s. 30). Musikk i identitet (MII) viser til hvordan syn man har på seg selv som musikalsk eller umusikalsk og hvordan det kan påvirke aspekter ved vår egen selvoppfatning og identitetsdannelse. Identitet i musikk (IIM) slik jeg tolker det er de ulike identitetene man kan ha som musiker. For eksempel orkestermusiker, jazzmusiker, klassisk orkestermusiker, dirigent eller musikk. Begge disse mulighetene å se musikk og identitet på er i stor grad med på å forme hvem man selv er og hvem verden ser at man er. MII og IIM gir begge en forventning til seg selv men også hva omverdenen forventer av en med tanke på hvilken arena man er på, for eksempel orkestermusikeren eller jazzmusikeren, og samtidig skal være musikkpedagog i instrumentalundervisningen. I musikkpedagogisk sammenheng er identitet et vektlagt fokus, og det er en gjennomgående oppfatning er at musiker og musikkpedagoger ikke bare er en jobb man har, men noe man alltid er, med hele seg (Angelo, 2014a, s. 30). Med andre ord kan man si at orkestermusikeridentiteten også er med når i musikkpedagogen underviser i kulturskolen. Hvilken betydning kan dette ha for instrumentalundervisningen i kulturskolen?

2.4.3 Identitet og Profesjon

Hvem man oppfatter at man selv er eller ikke er og hvor man ser sin tilhørighet har betydning for hva som blir meningsfull handling når man praktiserer sin profesjon (Heggen, 2010, s. 324). Innenfor profesjon ligger det også et identitetsperspektiv. Heggen argumenter for

hvorfor profesjon ligger så nært ens identitet. Et argument er at identitetsdanning er kontinuerlig gjennom hele livet men i livsfasen ungdom/ voksen er den særlig avgjørende. Profesjonskvalifisering, utdanningen faller i samme tid som ungdom/ voksen vil hele profesjonskvalifisering sees som en viktig faktor (Heggen, 2010, s. 321). Ungdommens deltakelse og plassering på enkelte arenaer kan påvirke til profesjonskvalifisering. Et annet argument som Heggen påpeker er at mange profesjoner er mer kjent for barn og ungdom og dermed lettere å identifisere seg med (Heggen, 2010, s. 322). I de fleste barns liv møter de tidlig barnehagelærere og lærere, samt leger og sykepleiere, barn kan derfor identifisere seg med disse yrkesrollene nettopp fordi de på en måte gjorde et slags inntrykk bevisst eller ubevisst.

Heggen skiller profesjonsidentiteten i to - en felles profesjonsidentitet og den enkeltes profesjonelle identitet (Heggen, 2010, s. 324). Den felles profesjonsidentiteten kan for eksempel beskrives som den felles identiteten man kan ha sammen som fiolinpedagoger i kulturskolen, og eller også som utøver. Den enkeltes profesjonelle identitet baseres på selvforståelser av det å være fiolinpedagog ut fra erfaringer fra enkeltes utdanning og erfaring fra utøvende praksis. Dette vil igjen ha betydning for hvordan en for eksempel utøver instrumentalundervisningen i kulturskolen.

Arbeidsoppgavene til en profesjonsutøver skal ofte løses et tre ledds – situasjon (Heggen, 2010, s. 323). I denne sammenheng er profesjonsutøveren musikkpedagogen. I en slik arbeidssituasjon er det tre komponenter, som gjelder den profesjonelle og en annen person, som sammen skal finne løsning på en felles sak. Her må den profesjonelle håndtere relasjonen både til saken og til den andre personen. På den måten understreker det arbeidsoppgaven sjeldent er av ren instrumentell karakter og at den profesjonelle er i seg selv en viktig resurs i møte med den andre personen (Heggen, 2010, s. 324). I motsetning til instrumentelle, så må den profesjonelle bruke hele seg, sine erfaringer, kunnskaper, respekten og verdier i relasjon til det andre subjektet for å finne en løsning. Videre skriver Heggen at kvalifisering til yrke handler ikke om et smalt instrumentelt fokus, men involverer og krever hele personen og den konteksten den profesjonelle står i (Heggen, 2010, s. 324). Med andre ord krever det både mangfold av ferdigheter og kunnskaper, en helhetlig kompetanse fra musikkpedagogen i instrumentalundervisningen i kulturskolen. Både musikkpedagogens kunnskaper, holdninger, erfaringer og oppfattelser som er en del av ens identitet, da også profesjons identitet. Sammenhengen mellom profesjon og identitet er selve arbeidsoppgaven og dens krav til

profesjonsutøveren og sosiale handlingssammenheng. Heggem skriver at arbeidsoppgavene til en profesjonsutøver er av normativ karakter (Heggem, 2010, s. 322). Det kan tolkes slik at det ikke finnes ingen rette eller gale svar på hvordan arbeidsoppgaven skal løses eller gjøres og dermed blir det opp til den profesjonelle utøverens, musikkpedagogens kunnskap på hvordan man skal handle i praksis.

I instrumentalundervisningen i kulturskolen møtes MII og IIM. Eleven som har musikk som en del av sin identitetsdannelse (MII) og musikkpedagogen som har en identitet i musikk, en selvforståelse og forventning til seg selv og omverdenen (IIM). Som musikkpedagog står man i relasjon til eleven og også elevens motivasjon og interesse. Denne relasjonen er asymmetrisk da musikkpedagogen har med sine kunnskaper og posisjon andre forutsetninger for å styre relasjonen enn det eleven har. Med andre ord definisjonsmakt på hva og hvordan man skal tilrettelegge instrumentalundervisningen. Som igjen krever en form for ansvarsbevissthet hos musikkpedagogen. Definisjonsmakt og ansvarsbevissthet kan utøves forskjellig ut fra hvordan man identifiserer seg i musikken. Da med tanke på ulike syn på kunnskap man har utviklet gjennom utdanning og erfaring om hvordan man vil framstå og utøve musikkpedagogikk. De ulike synene springe ut i et musikkpedagogisk grunnsyn som en del av sin profesjonsforståelse.

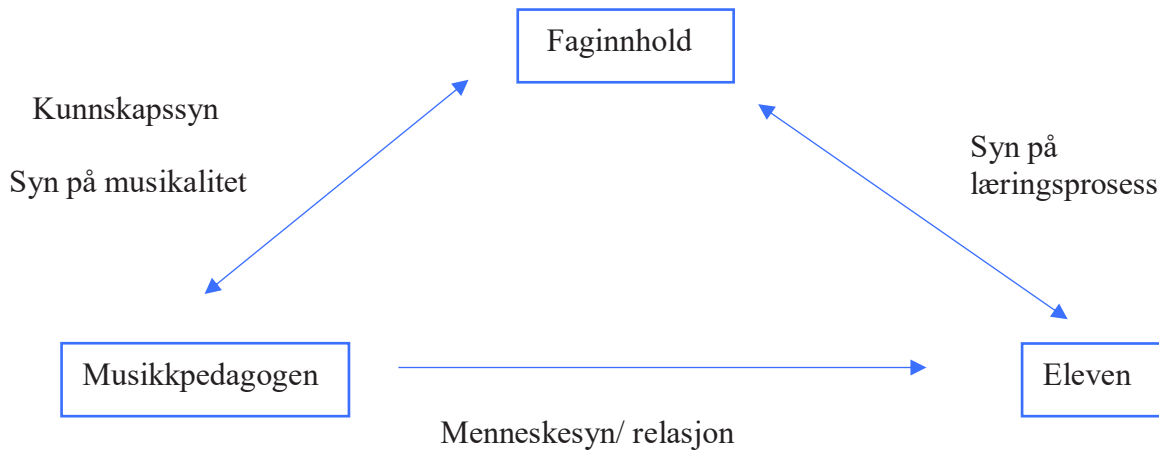
2.5 MUSIKKPEDAGOGISK GRUNNSYN

Som musikkpedagog står man som nevnt i en tre ledds – situasjon som krever musikkpedagogens helhetlige kompetanse. I den helhetlige kompetansen ligger det et grunnleggende syn på hva og hvorfor man handler som man gjør. Jeg har valgt å kategorisere disse ulike synene i tre: kunnskapssyn, menneskesyn og syn på læringsprosess. Denne tredelte kategoriseringen utgjør helheten av musikkpedagogens musikkpedagogiske grunnsyn.

Musikkpedagogens bevissthet og begrunnelser for valg av tilrettelegging og tilnærming til instrumentalundervisninger inngår i et musikkpedagogisk grunnsyn. Pedagogisk grunnsyn er den virkelighetsoppfatning, kunnskaper, holdninger og verdier som ligger til grunn for den pedagogiske virksomheten (Lillemyr & Søbstad, 1993, s. 87). Som pedagog i instrumentalundervisningen i kulturskolen har man også et grunnsyn som gir utgangspunkt for hvordan hver enkelt musikkpedagog velger å tilnærme seg undervisningen.

Som musikkpedagog i instrumentalundervisningen er det tre faktorer i relasjoner til hverandre. Faktorene i instrumentalundervisningen er mellom eleven, faginnholdet og musikkpedagogen. Her har jeg tatt utgangspunkt i Johannesen (2006) sin didaktiske modell

som viser instanser og relasjoner i fagdidaktikk som undervisningsfag. Jeg har plassert hvor ulike faktorer i instrumentalundervisningen inngår i en musikkpedagog grunnsyn.



Et pedagogisk grunnsyn er fundamentet for pedagogisk tilnærming og dermed inneholder den også elementer av hvordan musikkpedagogen ser sin egen profesjonsforståelse når det kommer til instrumentalundervisningen. Instrumentalundervisningen inneholder tre hovedmomenter slik som vi ser i Johannesen (2006) sin modell: elev, lærer og faginnholdet. Og er stort sett utgangspunktet for all instrumentalundervisning og er konteksten musikkpedagogen befinner seg i. Det musikkpedagogiske grunnsynet er sjeldent fordi den enkelte musikkpedagog har ulike erfaringer og utdanning som vil prege musikkpedagogens eget verdisyn. Det i forhold til de faktorene instrumentalundervisningen består av, som utgjør profesjonsforståelsen.

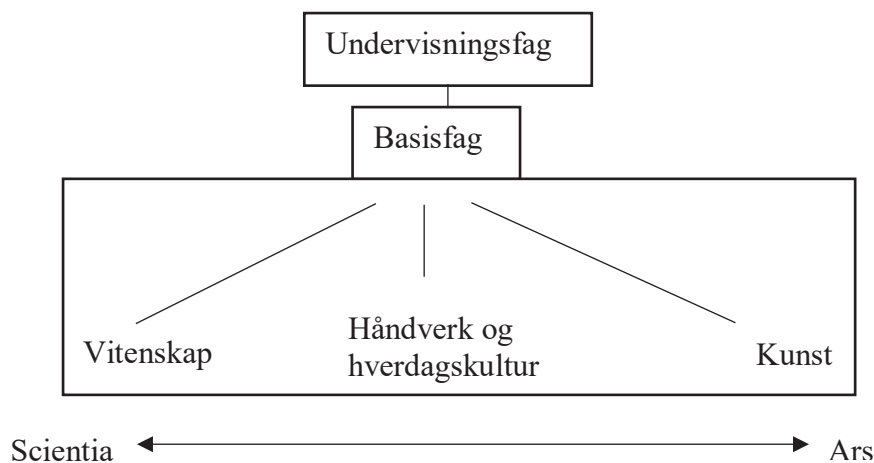
Jeg har plassert de ulike syn som ligger i et musikkpedagogisk grunnsyn i forhold til de tre hovedkategoriene Johansen (2006) viser til at en instrumentalundervisning kan bestå av. Disse tre synene er kunnskapssyn, menneskesyn og syn på læringsprosess. Disse tre synene vil ha betydning for musikkpedagogens profesjonsutøvelse.

2.5.1 Kunnskapssyn

Kunnskapssyn omhandler musikkpedagogens forutsetninger ut fra hvilke musikkfaglige og musikkpraksiser pedagogen har bakgrunn fra. Kommer man fra utøvende utdanning på musikkonservatoriet, eller har en bachelor i musikkpedagogikk, musikkfaglærer vil det være ulike utgangspunkt for hvilket syn man har på hva som er kunnskaper innenfor musikken.

Måten man har tilegnet seg musikkunnskap på, og hvordan man har praktisert denne kunnskapen, kan si noe om hvordan den enkelte ser på som relevant kunnskap innen for musikk og for den enkelte musikkpedagog.

Jeg viser til en gjengivelse av Frede Nielsens (1998) modell for *musikkundervisningens tredimensjonale basis* som viser en tredeling i musikkfaget kunnskapsbase (Nielsen, 1998, s. 110).



De tre dimensjonene i musikkfaget er fordelt på en akse hvor Scientia (vitenskap) og Ars (kunsten) er ytterpunktene, håndverk og hverdagskultur står i midten. Ars dimensjon omhandler den erfarings og sansebaserte delen ved musikken og scientia dimensjonen omhandler den verbale og intellektuelle delen av musikken. Begge disse dimensjonene er viktig del av håndverk og hverdagskulturen ved musikken (Nielsen, 1998, s. 106 - 110). Eksempelvis inneholder ars dimensjon lyden, klangen, harmonier og stemninger, mens scientia dimensjonen kan sies å være det musikkteori i form av musikkbegreper og musikkhistorie.

Ars og scientia dimensjonene representerer ulike typer kunnskapsformer, og de fleste musikkfagene inneholder litt av alt, men det blir opp til musikkpedagogen hvilke kunnskaper som skal veie mest og annen kunnskap som har mindre fokus. Som det vitenskapelige over det hverdagskulturelle, eller det håndverksmessige over det hverdagskulturelle. Tar man en musikkpedagog med det tradisjonelle utøvende kandidatstudiet ved NTNU eller Norges Musikkhøgskole, der en kunne tenke seg at hovedvekten bærer preg av at kunnskap i musikk mest handler om håndverk og ferdighet. Eksempler på det kan være mesterklasser og hovedinstrumenttimer. Kunnskapssyn basert på dette i musikkfaget bærer preg av håndverk

og ferdighetsaspektet (scientia) og kan være det musikkpedagogen velger å vektlegge i instrumentalundervisningen i kulturskolen.

Hva slags kunnskapsformer musikkpedagogen velger å representere i musikkfaget representerer har stor innflytelse på både innhold og metode innenfor musikkpedagogikken og instrumentalundervisningen i kulturskolen.

2.5.2 Syn på musikalitet

Idealene, oppfattelse og holdning til hva musikk og musikalsk utvikling kan være er forskjellig fra person til person avhenger av det miljøet man kommer fra.

Vi er jo ikke født med ski på beina, men vi trenes på å utvikle evnen til å gå på ski fra vi er små. Dette skjer både ved at vi blir opplært til det, og ved å delta på skiturer med andre som allerede kan gå på ski. Det er ikke slik at det bare er de som skal til vinter OL som får lære å bruke ski (Kulset, 2018, s. 27).

Kulset viser til to syn på hvordan man ser musikalsk utvikling på. Normativ musikalsk utvikling og spesialisert musikalsk utvikling. Normativ musikalsk utvikling omhandler synet på at musikalitet og evnen til å delta i musikalsk samvær regnes som en normal ting ved å være mennesket. Den spesialiserte synet musikalske utvikling hvor man må oppsøke en opplæringssituasjon for å bli utviklet musikalsk og hvor formålet er å bli spesialisert (Kulset, 2018, s. 27). Sloboda m.fl. i Kulset (2018) argumenterer for at denne oppfatningen av musikalitet er feilaktig, og argumenterer for å bevise at musikalsk utvikling først og fremst handler om miljøet en befinner seg i, mer en det medfødte genetiske talentet.

Argument en omhandler at musikalsk adferd og musikalske prestasjoner er mye mer utbredt i ikke-vestlig kulturer enn i vestlig kulturer (Sloboda m.fl., i Kulset, 2018, s. 28). For eksempel hvordan man ser på musikalitet i Afrika kontra den vestlige verden. Argument to omhandler hvordan vi i vestlig kultur har et spesialisert syn på musikalsk utvikling. I dette ligger det både at man som må oppsøke spesifikke institusjoner for å få tilgang til å bli utviklet musikalsk, eksempler på dette er kulturskolen og høyere musikkutdanning (Sloboda m.fl., i Kulset, 2018, s. 28). Hensikten med denne musikalske utviklingen i den vestlige verden er å bli spesialisert som mulig. Det er med andre ord eksklusiviteten av ekspertisen man er ute etter når det kommer til musikalsk utvikling og evner i den vestlige verden. Motsatsen her er den normative musikalske utviklingen. Den kan tolkes slik at det er der musikalsk adferd er å finne hvor og når som helst og overalt. Hvor målet ikke er å bli så spesialisert ekspert, men å

utvikle sine musikalske evner akkurat som vi har bruk for å utvikle språket vårt eller motorikken.

I Norge er det også av den oppfattelse av at man ikke kan ha slik uspesifisert musisering nettopp fordi den er uspesifisert og ikke forankret i en nytteverdi grunnlag.

Et samfunn hvor man har det spesifiserte musikalske utviklings syn, vokser man opp med et syn på at det er kun de særlig flinke som kan bli bedre enn andre, og dermed kan spesialiseres. Det er de særlige flinke som er de virkelige musikalske. På en slik måte forsvinner musiseringen i større grad ut av det normative livsløpet. For eksempel barnehage, grunnskole, altså der alle, *også* de som med ulike grunner ikke oppsøker en musikkopplæring, befinner seg. (Kulset, 2018, s. 28). Det spesialiserte synet på musikalske utviklingen. Dette beskriver en situasjon der hvor vi må oppsøke en opplæringsinstitusjon for å utvikle vår musikalitet, for eksempel ved å melde oss inn i kulturskolen eller skolekorpset. Hensikten er å bli spesialisert, å lære oss å spille et instrument best mulig. Ellers i samfunnet er det få mennesker som tar felles ansvar for hverandres musikalske utvikling og vekst.

Her kunne grunnskolen vært en god arena, men heller ser vi at musikken utgår til fordel for andre fag som språk og matematikk. Fordi musikkfaget enten sees på som unødvendig i forhold til nytteverdien, og dermed utgår belysningen av egenverdien for musikken og elevens potensiale for en musikalsk utvikling og identitetskaping.

Musicking

Musicking er et begrep som er utviklet av musikkfilosof Christoffer Small (1998) og bygget en filosofi ut fra dette begrepet. Smalls musicking teori setter fenomenet musikk om til et verb *musicking*, som en handling, og ikke en ting (Small, 1998, s. 2). Med andre ord kan man tolke begrepet musicking som noe man gjør i relasjon med andre mennesker og omverdenen. Det er viktig å presisere at begrepet musicking går forbi det norske *å* musiser (Kulset, 2019, s. 43). Videre stiller Small spørsmål om hvis musikk ikke er en ting, hva er meningen med musikk? (Small, 1998, s. 3). I musicking er meningen med musikken den relasjonen som er mellom menneskene i selve handlingen og ikke musikken i seg selv. Musicking omhandler videre hvorfor menneske har musikk i livet. Musicking teorien som en handling i seg selv er ikke bare forbeholdt intellektuelle eller kulturelle mennesker, men som viktig komponent for vår selvforståelse og forhold til med andre mennesker og omverdenen (Small, 1998, s. 13). Musicking går dermed dypere inn i de eksistensielle spørsmålene om menneskets eksistens, hvordan som menneske gjennom musikkopplevelser, som han også beskriver som en form for

ritual, kan utforske og bekrefte relasjoner i virkeligheten. Gjennom musicking som musikkopplevelse som er i gang, kan representere metaforiske relasjoner som en ønsker ideelt, muligheten til å utforske våre idealrelasjoner, som også han sees i sammenheng med flytopplevelse (Kulset, 2018, s. 44). Med andre ord kan man også tolke det at man gjennom musikken i større grad utforsker sin identitet.

2.5.3 Menneskesyn

Som musikkpedagog er man i relasjon med eleven, en kontekst som er både sårbar og unik. Dermed blir menneskesynet innen for det musikkpedagogiske grunnsynet en grunnleggende faktor for instrumentalundervisningen i kulturskolen.

Berit Bae (2007) skriver om betydningen av å se barn som subjekt. En bør møte barnet med respekt for deres opplevelsesverden, og gi barn anerkjennelse. Det betyr at en ser barnet som likeverdig subjekt, og ikke ut fra et mangels perspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli (Bae, 2007). I 2005 utarbeidet regjeringen *Kulturløftet*. I dette løfte ble det utarbeidet en liste på femten punkter. Ett av disse punktene var at regjeringen skulle arbeide for en kulturskole for alle barn. På den måten at de skulle legge til rette økonomisk for at barn som ønsket det kunne ha mulighet til plass i kulturskolen. Med andre ord ble ikke kulturskolen bare forbeholdt noen, men alle barn som ønsket det. Barn med ulike utgangspunkt, forutsetninger.

Pedagogisk takt

Van Manen (1993) beskriver pedagogikk som en måte å være fascinert av barnets evne til utvikling. Pedagogisk takt handler om pedagogisk omtenkksomhet og musikkpedagogens ansvarsbevissthet ovenfor eleven. Som elev i instrumentalundervisningen i kulturskolen er man også et barn. Pedagogisk takt drives frem av en orientering i retning av det gode for eleven. Intensjonen som ligger til grunn er å ville styrke barnets utgangspunkt og muligheter (Van Manen, 1993, s. 13). Siden instrumentalundervisningen som oftest foregår mellom lærer og elev - en til en situasjon. Dette er en unik mulighet til å styrke elevens som drives frem av pedagogisk omsorg og ansvarsbevissthet.

Den voksnes ansvar ligger i at barnet har et behov for et beskyttet område der det kan få utvikle seg til et modent og ansvarlig menneske (Van Manen, 1993, s. 5). Tillitt, tålmodighet, toleranse og tro på elevens muligheter er viktige faktorer innenfor å utøve pedagogisk takt også innenfor instrumentalundervisningen. Pedagogisk takt slik jeg opplever det handler det

mest om en væremåte. Å være til stede og ha evnen til tålmodighet med eleven, prøve å forstå og se elevens forutsetninger som et positivt utgangspunkt for å kunne bidra til og utvikle elevens evner og elevens forståelse av egen læringsprosess. Dette kan sees i sammenheng med betydningen av den relasjonelle kompetansen som løftes frem i kulturskolens rammeplan (2016).

Elevens nærvær konfronterer pedagogen med et krav om pedagogisk ansvarsbevissthet (Van Manen, 1993, s. 13). For at eleven skal utvikle forståelse og kunnskaper gjennom instrumentalundervisningen blir holdninger og handling i relasjonen med eleven et grunnleggende utgangspunkt. Holdninger uttrykkes både gjennom verbalspråk og kroppsspråk.

Som musikkpedagog bør en være bevisst over at en selv og eleven står i et asymmetrisk forhold. Musikkpedagogen har med sin posisjon og kunnskaper helt andre forutsetninger enn det eleven har. Med andre ord blir det i instrumentalundervisningen et maktforhold i musikkpedagogens favør. Bevissthet rundt denne makten og hvordan man velger å tilnærme seg den ligger i det musikkpedagogiske grunnsynet og er en avgjørende faktor i instrumentalundervisningen. Eleven er i instrumentalundervisningen i en posisjon at den er avhengig av musikkpedagogen tilnærming og væremåte for å føle seg trygg for å lettere kunne tilegne seg kunnskap. Som handler om både musikkferdigheter, men også muligheten til å utvikle sitt musikalske potensiale og sin musikkidentitet.

Pedagogen er for barnet et støttende stilas for å kunne utvikle sine ferdigheter og identitet (Kloep & Hendry, 2003). En kan også tenke seg at dette gjelder også innenfor musikken. Sett at pedagogen tilnærmer seg eleven på elevens interesse og forutsetninger. Overgangen glir over til musikkpedagogens syn på læring og eleven i læringsprosess.

2.5.4 Syn på læringsprosess

Strategisk læring viser til elevens læring i isteden for lærerens undervisning. Strategisk læring omhandler hvordan elever utvikler sin bevissthet omkring valg som fører til at en selv lærer bedre og inneholder faktorer som refleksjon, øving og kontroll over egen læring (Waagen,

2011, s. 215). I instrumentalundervisningen står eleven i relasjon med det som skal læres, altså faginnholdet. Waagen skriver at det hjelper ikke hvor mye man som musikkpedagog har undervist i faget dersom eleven ikke har internalisert det, kjent det på kroppen og kan anvende det på egenhånd (...) det hjelper heller ikke om musikkpedagogen er strålende utøver selv dersom hun ikke klarer å legge til rette for elevens læringsprosess (Waagen, 2011, s. 213). Musikkpedagogens kunnskaper om faginnholdet er grunnleggende faktor, men musikkpedagogens metode for hvordan eleven skal tilegne seg faginnholdet er også like grunnleggende i instrumentalundervisningen. Musikkpedagogen underviser ikke bare i hva men også hvordan (Waagen, 2011, s. 216). Musikkpedagogens syn og forståelse på læringsprosesser er fundamentalt for instrumentalundervisningens hensikt og formål, og viser til hvordan musikkpedagogen forståelse av profesjon med bakgrunn i ulike erfaringer og utdanning.

Støttende pedagogikk og læring

Lev Vygotskji var en russisk psykolog, kjent innenfor utviklingspsykologien og for sin sosiokulturelle læringsteori. Den sosiokulturelle læringsteorien går ut på at et barn lærer seg mentale strategier ved å kommunisere med andre lærer de også egosentrisk tale, altså tenke verbalt (Hendry og Kloep, 2003, s. 32). På den måten blir den utvendige dialog til en indre dialog. Den sosiale interaksjonen bygger bro mellom individets elementære kunnskapsnivå til et høyere kunnskapsnivå.

Gjennom forskjellige verktøy som Vygotskji klassifiserer og skiller i to kategorier, fysiske redskaper og intellektuelle redskaper. De fysiske redskapene kan for eksempel være pen og papir, mens de intellektuelle redskapene kan være tallsystemer, vitenskapelige begreper, språket selv, strategier for memorering, forskjellige redskaper forutsetter forskjellige ferdigheter (Hendry og Kloep, 2003, s. 32). Man kan beskrive det slik at det er forskjell mellom å skrive en historie og fortelle en. Dermed kan menneskets måte å tenke på i stor grad være påvirket av redskapene og de kommunikasjonsformene som blir brukt i forskjellige kulturer. Innenfor musikkpedagogikken kan man tenke seg at en musikkpedagog med utøverbakgrunn har andre kunnskaper og kommunikasjonsformer, måter å tilnærme seg på og tilrettelegge enn de som kommer fra for eksempel faglærerutdanningen eller fra praktisk pedagogisk utdanning. Med andre ord kan ulike redskaper som i for eksempel metoder og litteratur, og også ulike metoder for å kommunisere med elevene i instrumentalundervisningen på ut fra den kunnskapskulturen musikkpedagogen identifiserer seg med.

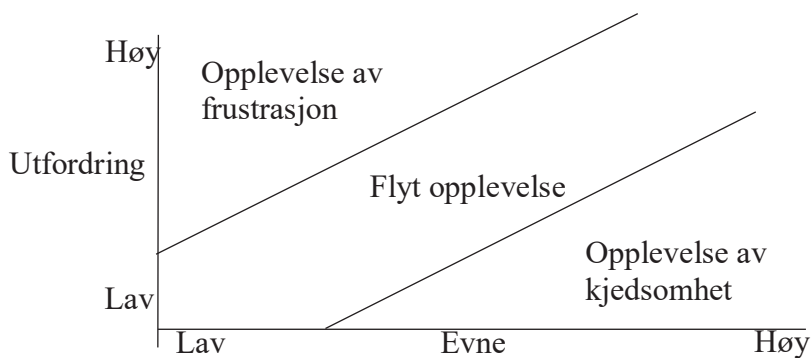
I instrumentalundervisningen ligger det et potensiale for utvikling av elevens ferdigheter innenfor musikalsk utvikling, uansett fra hvilken kunnskapskultur man som musikkpedagog identifiserer seg med. Innenfor Vygotskji's teori finner man *begrepet den potensielle utviklingssonen*. Den potensielle utviklingssonen omhandler avstanden mellom menneskets nåværende utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået (Henry og Kloep, 2003, s.40). Slik jeg tolker beskrivelsen av det nåværende utviklingsnivået og potensiale kan jeg eksemplifisere i instrumentalundervisningens kontekst. Det nåværende utviklingsnivået er der eleven i instrumentalundervisningen klarer alene uten støtte fra den voksne. For å nå det potensielle utviklingsnivået eleven kan klare med veiledning og hjelpemidler i form av en mer kompetent person. I instrumentalundervisningen er denne kompetente personen musikkpedagogen. Man kan på den måten se musikkpedagogen oppgave i instrumentalundervisningen å minske avstanden mellom det nåværende utviklingsnivået til det potensielle utviklingsnivået, ved å finne passende utfordringer nært opp til elevens mestring. Vygotskji bruker også begrepet «støttende stilas» som omhandler pedagogens rolle i ulike undervisningssammenhenger (Kloep & Hendry, 2003, s. 40). Både det å være til stede og støtte eleven læringsprosess, men også å kunne trekke seg tilbake når musikkpedagogen ser at eleven mestrer og har kontroll over egen læringsprosess.

Hvordan man kan være en slik brobygger mellom de ulike nivåene er å støtte eleven gjennom læringsprosessen og legge opp undervisningen slik at det er samsvar mellom elevens evner og utfordringer. Som vi kan trekke en parallell til Csikszentmihalyi modell for flyttilstand igjennom opplevelse og aktivitet.

FLOW

Flow, eller flyt kan sies å være en tilstand hvor det er samsvar mellom individets kunnskaper og ferdigheter og de utfordringer en står ovenfor ut fra min forståelse av flytsonemodellen.

(Csikszentmihalyi, 2008, s. 74).



Ovenfor viser er en gjengivelse av flytsonemodellen slik jeg tolker den. Flyt kan oppnås for eksempel gjennom en aktivitet som utfordrer individets fulle potensial i form av kunnskap og ferdigheter for så å nå til høyere utfordringer (Csikszentmihalyi, 2008, s. 74). Er det ikke samsvar mellom individets nivå og nivået på utfordringen kan man få en opplevelse av å kjede seg eller at utfordringen blir for vanskelig.

Beskriver at flyttilstanden innehar forskjellige komponenter. I flyttilstanden er oppmerksomheten konsentrert på et avgrenset felt, hvor tid og sted smelter sammen og man har en følelse av kontroll og er i ett med aktiviteten, I flyttilstanden føler at ens ferdigheter er tilstrekkelig for de utfordringene man står ovenfor, og på den måten kunne mestre og bidra til et positivt selvbilde (Csikszentmihalyi, 2008, s. 71- 142). Dette kan for eksempel å spille et musikkstykke eller oppleve musikkstykke.

En opplevelse av flyt kan også sees på som en viktig faktor for musikkundervisningen og elevens opplevelse av musikalsk utvikling. En kan også trekke en parallell mellom pedagogisk takt, elevens potensielle utviklingsnivå og flytopplevelse som et mål for musikkpedagogen og elevens læringsprosess. Med utgangspunkt i elevens faktiske utviklingsnivå, for så å tilpasse og tilrettelegge det pedagogiske opplegget viser man også en form for pedagogisk takt nemlig bevissthet og omtanke for eleven og dets evner som kan oppleves tilsvarende en flytopplevelse som motiverer for elevens selvstendige læring.

Helhetlig læring

Sæbø skriver at mennesket er født med en kreativ væremåte som inneholder en kroppslig, aktiv og nysgjerrig utforskertrang (Sæbø, 2011, s. 25). Denne væremåten er bare en mulighet som trenger kulturell og sosial stimulering for at den kan utvikles for mennesket og samfunnet. Selmer – Olsen skriver at mennesket inkludert de minste, er resurssterke og kompetente med mange muligheter for fantasi og kreativitet, men sett i kunst og kulturperspektiv ikke prioritert (Selmer – Olsen 2005, i Sæbø, 2011, s. 25). Man kan tolke det slik at mennesket lærer og utvikler seg selv med hele seg gjennom sine sanser både visuelt, kroppslig, smak, hørsel. Menneske lærer ikke bare gjennom språk, men med hele seg. Derfor er musikkpedagogens mangfoldige kunnskaper og oppfattelse om hvordan eleven kan lære best for å utvikle sin musikalitet en viktig del av instrumentalundervisningen. Og som også inngår i musikkpedagogenes grunnsyn, og videre profesjonsforståelser.

Uformelle læringssituasjoner

Slik som Kulset beskriver det vestlige verdens syn på musikalitet i dag, oppsøker man en opplæringssituasjon for å utvikle vår musikalitet, hvor hensikten er å bli spesialisert. Et eksempel på en slik opplæringssituasjon er instrumentalundervisningen i kulturskolen (Kulset, 2018, s. 27). Med andre ord kan det sies at instrumentalundervisning er en formell læringssituasjon i den grunn at den er av didaktisk karakter. Instrumenttimen og det som skal læres planlagt og forberedt på forhånd. En motsats til det er uformelle læringssituasjoner. En uformell læringssituasjon er altså det som ikke er planlagt og forberedt på forhånd. Musikk er tilgjengelig i barns liv også utenfor kulturskolen. Det å lære hvordan spille et instrument er ikke lenger forbeholdt formelle opplæringsinstitusjoner slik som musikkundervisningen i grunnskolen eller kulturskolen. Tilgjengeligheten av musikk er større i dag med tanke på internett. Musikk i form av Spotyfi, Youtube, og muligheten for å lære seg instrument kan også foregå gjennom forskjellige apper. Eller at barn lærer av hverandre i uformelle læringssituasjoner. Green (2008) har sett nærmere på barns selvorganiserte musikalske aktiviteter uten for klasserommet kontra den formell didaktiske læringssituasjonen i musikkundervisningen i klasserommet. Hensikt var å gjenkjenne, videreutvikle og belyse en rekke musikalske ferdigheter og kunnskaper som ikke tidligere har blitt vektlagt og oversett innenfor musikkutdanning (Green, 2008, s. 1). Slik jeg tolker ut fra studien er at den uformelle læringssituasjonen meget viktig for at barn får utvikle sin musikalitet. Og at man gjennom uformelle læringssituasjoner får et større eierskap til sin musikalitet og identitet enn ved formelle læringssituasjoner. Det å bringe slike uformelle praksiser inn i formelle

læringssituasjoner kan være en måte å tilrettelegge for musikalsk utvikling på med utgangspunkt i hvordan eleven lærer med hele seg for så å bli selvstendig i hvordan man tilegner seg nye kunnskaper og progresjon.

Mesterlære

I dagens høyere musikkutdanning ligger forankringen i praksisbaserte kunnskapsformer og organisering. En av disse kunnskapsformene er mesterlæretradisjonen som ledende læringsform. Mesterlære er en opplæringsform, som består av en praksis situasjon hvor eleven får innføring i kunnskaper, ferdigheter og holdninger ved å gå i lære hos den som er mester (Waagen, 2011, s. 84). Mesteren innehar ekspertise og kvalitetsmessige ferdighetskompetanse på sitt instrument. Angelo skriver at mesterlæretradisjonen bidrar til mange typer viten og kunnskap som videreføres, da også selvoppfatninger, preferanser og væremåter, og at ikke alle disse praksisene og væremåtene av like god kvalitet (Angelo, 2014a, 33). Mange av dagens musikkpedagoger i kulturskolen har møtt ulike mestere, da også som pedagogiske modeller. Slike møter med pedagogiske modeller kan ha innvirkning på musikkpedagogenes profesjonsforståelser. Selvforståelse til den enkelte musikkpedagog fra høyere musikkutdanning som skal inn i instrumentalundervisningen med barn i kulturskolen, kan videre bære preg av disse mesterne væremåte og idealer, nettopp fordi de står såpass sterkt i den tradisjonelle utøvende musikkutdanning. Idealene, væremåtene kan videre bli førende for musikkpedagogens egen kunnskapsutvikling, forståelse av musikalsk utvikling, og dermed sin profesjonsforståelse.

2.5.5 Ulike musikkpedagogiske grunnsyn

Hvor hovedvekten for hver enkelt musikkpedagog ligger i sitt grunnsyn er avgjørende for hvordan man velger å forstå sin profesjon og da hvordan man tilnærmer seg og tilrettelegger instrumentalundervisningen for elevene i kulturskolen. En musikkpedagog fra faglærerutdanningen som har mer pedagogisk utdanning vil ha et annet syn på hvordan man handler og oppfatter eleven som individ, læringssyn og kunnskapssyn i en instrumentalundervisningspraksis. En musikkpedagog som kommer fra det tradisjonelle utøvende musikkonservatoriet utdannelsen, hvor håndverkaspektet og ferdighetskunnskapen har hovedfokus vil kanskje ha et annet læringssyn og syn på musikk. Musikkpedagogene møtes i kulturskolen og skal sammen danne en felles profesjonsforståelse, men ved ulike grunnsyn og utgangspunkt for hva den musikkpedagogiske profesjonen er og skal være kan det oppstå dilemma.

Dilemma handler om valg mellom to like muligheter (Tjønneland, 2018). Valget omhandler som regel alternativer som går i hver sin retning hvor utfallet kan være like bra eller like dårlig. Står man ovenfor et dilemma kan det være en utfordrende situasjon hvor man må ta forskjellige hensyn som må veies opp mot hverandre. Artikulasjon og drøfting av de forskjellige forholdene mellom dilemma er en fordel, både for de som står foran et dilemma og de som blir berørt av valget (Angelo, 2014a, s. 29). I musikkpedagogisk sammenheng kan dette være det etiske dilemma om hvordan man som profesjonsutøver innenfor musikkpedagogikk velger å begrunne instrumentalundervisningen ut fra om det er nytteverdi eller egenverdi. Faktorer som spiller inn på hvilken profesjonsforståelse man har innenfor musikkpedagogikk er sin identitet i profesjon som bygger på kunnskaper, erfaringer og opplevelser vedkommende har ervervet seg gjennom utdannelsen, men også livet.

Med denne vektleggingen på identitet kan musikkpedagogvirksomheten sterkt person og - kontekstavhengig (Angelo, 2014a, s. 30). Kall eller profesjon? Solveig Christensen har tydeliggjort gjennom sin doktorgrad om tenkningen innenfor musikkutdanningsfeltet. Christensen betegner begrepet *kall* som profesjonsutøverens drivkraft (Christensen, 2013, s. 7). Et kunstnerkall kan være ulikt fra et lærerkall og gå i hver sin retning. Et kunstnerkall kan omhandle formidling, øving og utøving, mens lærerkallet handler om å bidra til dannelse for barna som vokser opp i dag (Angelo, 2014a, s. 31). Innenfor kulturskolen kan man finne flere musikkpedagoger som har forskjellig drivkraft og motivasjon for instrumentalundervisningen noe som gir ulike praksiser, oppfatninger og holdninger. Som igjen gir ulike kunnskapskulturer på kulturskolen som arena.

3.0 Metode

Metode er et hovedkapittel med seks delkapitler som tar for seg forskningsmetode og redegjørelse av forskningsprosjekts overordnede paradigme, metodiske tilnærming og forskningsdesign. Videre presenterer jeg forskningsprosjektets hermeneutiske perspektiv. Forskningsprosjektets forløp, ved utvalg av forskningsdeltakere og informanter, utforming av intervjuguide, intervjuprosessen, presentasjon av forskningsdeltakere vil deretter bli presentert. Følgende blir forløpet i bearbeidelse av datamaterialet presentert, samt transkriberings og analyseprosessen. I siste delkapittel presenterer jeg oppgavens kvalitetsevaluering, etiske retningslinjer og hensyn.

3. 1 Overordnet tilnærming: Kvalitativ metode

Forskningsmetode er fremgangsmåte og teknikker for å få svar på vitenskapelige spørsmål og problemstillinger innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Innen forskningsmetode kan skille mellom to tenkemåter eller paradigmer, den kvalitative forskningsmetoden eller den kvantitative forskningsmetoden. Tjora (2017) skriver at vektleggingen er forskjellig innenfor disse forskningsstrategiene. Kvalitativ forskning har vekt på forståelse, nærhet til de man forsker på og en åpen interaksjon mellom forsker og informant, i motsetning til kvantitativ forskning hvor man vektlegger data i form av tall og avstand til sine respondenter og en induktiv fremgangsmåte heller enn en deduktiv fremgangsmåte (Tjora, 2017, s. 24). Tjora beskriver disse to forskningsstrategiene slik at kvalitativ forskning søker dybde og forståelse, mens kvalitativ forskning søker bredde, utbedring og forklaring av et fenomen.

Grunnlaget for all forskning hviler på filosofiske orienteringer, og kan også kalles paradigmer som er et uttrykk for hvordan mennesker oppfatter verden, et verdenssyn (Postholm, 2010, s. 20). Videre beskriver Postholm (2010) forskjellige paradigmer, blant annet det konstruktivistiske paradigme. Det paradigme går ut på at mennesket konstruerer sin egen verden, hvor kunnskap blir betraktet som blir skapt gjennom møter med mennesker i en sosial interaksjon (Postholm, 2010, s. 21). Mitt forskningsprosjekt bygger på det konstruktivistiske paradigme innenfor det overordnede paradigme. Mitt forskningsprosjekt handler om profesjonsforståelser i instrumentalundervisningen. Dette omhandler hvilken selvforståelse musikkpedagogen har i sitt yrkesfelt. Profesjonsforståelser dreiere seg om kunnskapen som blir betraktet og konstruert i en sosial interaksjon. Slik jeg ser det ligger kvalitativ forskning

tett opp mot det konstruktivistiske paradigme med den hensikt om å forstå fenomener gjennom sosial interaksjon med menneskers opplevde verden, som også mitt forskningsspørsmål spør etter.

3.2 Kvalitativt grunnlag:

Det er hensikten og målet med forskningen som er avgjørende for hvilken strategi man velger å bruke i sitt forskningsprosjekt, også da hvilken metode for innsamling av datamaterialet for å få en forståelse av fenomenet (Postholm, 2010, s. 21). I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å finne ut mer om musikkpedagogens profesjonsforståelse i instrumentalundervisningen med elever i kulturskolen. Hensikten og målet med forskningen er å kunne tydeliggjøre musikkpedagogen som profesjon. Forskningsdeltakernes forståelse av egen profesjon, som en individuelt og en felles profesjonsforståelse slik de beskriver det blir utgangspunkt og grunnlag for drøfting. I tillegg vil informantenes besvarelser om motivasjon for praktisk pedagogisk utdanning være et bidrag til dette. Til sammen kan vil disse elementene belyse mitt forskningsspørsmål. Slik jeg ser det krever da forskningsspørsmålet en nærhet og interaksjon med mellom meg og forskningsdeltakerne. Derfor oppleves det at et kvalitativt grunnlag som særlig relevant å besvare forskningsspørsmålet.

3.2.1 Kvalitative forskningstilnæringer

Som kvalitativ forsker er det situasjonen og de situasjonsbestemte betingelsene man tar utgangspunkt i, dermed vil forskeren stå med en induktiv tilnærming til forskningsfeltet. Postholm beskriver at en induktiv tilnærming innebærer at man som forsker har med seg sine opplevelser, erfaringer og teori inn i sitt datamateriale for å prøve å skape mening i det (Postholm, 2010, s. 27). Det vil si at en induktiv tilnærming er empiridrevet. Et motsatt utgangspunkt er en deduktiv tilnærming til forskningsfeltet. I en deduktiv forskningsprosess har forskeren tatt utgangspunkt i et sett variabler som kan være for eksempel basert på teori og hypotese. Disse variablene endres ikke i løpet av forskningsprosessene kan endres i løpet av forskningsprosessen, derfor bli disse variablene utgangspunkt for hvilket empirimateriale som skal samles inn (Postholm, 2010, s. 28). Man kan si at deduktiv forskningsprosess er det motsatte av et induktivt forskningsprosjekt.

En forsker med induktiv tilnærming vil ikke ha slike fastsatte variabler på forhånd, men heller noen undersøkelsesspørsmål før man samler inn empiri. I den induktive tilnærmingen er det deltakerperspektivet som avgjør om forskerens antagelser opprettholdes eller ikke

oppretholdes. Derfor er forskeren innerforstått med at sine antagelser kan bli avkreftet eller bekreftet, altså kan endre seg i forskningsprosessen. I den induktive forskningsprosessen kan det også utspringe nye aspekter ved det undersøkte fenomenet som forskeren kan trekke inn. I en slik interaksjon mellom antagelser og empiri utvikler forskeren sin forståelse av det som forskers på.

Forskningsspørsmålet jeg har valgt er rettet mot et fenomen jeg på forhånd ikke har svar på. for å få svar på det, har det vært nødvendig å samle data. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt tre musikkpedagoger. Felles for disse er at alle tre er utøvende musikere ved siden av å ha lang erfaring som instrumentalpedagoger i kulturskolen. I tillegg til disse tre forskningsdeltakerne har jeg informantene som er studenter ved praktisk pedagogisk utdanning, som tidligere har gjennomført høyere musikkutdanning. Jeg intervjuer strategisk utvalgte forskningsdeltakere om oppfatning av deres egen profesjonsforståelse i forhold til instrumentalundervisningen i kulturskolen. Forskningsspørsmålet for denne oppgaven forsøkes å besvares ut fra forskningsdeltakernes bidrag. Dette betyr at denne oppgaven vil ha en induktiv tilnærming. Flere forskere har vært til stor inspirasjon for dette forskningsprosjektet. Her bør særlig nevnes Angelo (2012), Christensen (2013) og O'Niels (1999) tidligere forskning og refleksjoner rundt profesjon, relevans og syn på musikalsk utvikling. disse har bidratt til ny kunnskap innen det musikkpedagogiske yrkesfeltet.

Den induktive tilnærmingen for forskningsprosjektet tar utgangspunkt i forskningsdeltakerne og deres kontekst som grunnlag for å kunne besvare av forskningsspørsmålet. I kvalitativ forskningsmetode er det å løfte frem deltakerperspektivet. Å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelighetssetting, hensikten. Teorien gir grunnlag for retningen av forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne erfaringer og opplevelser kan være med å påvirke forskningsfokuset (Postholm, 2010, s. 17). Motivasjonen for et forskningsprosjekt springer ut fra forskerens sine erfaringer, forståelse og fordommer av det aktuelle fenomenet, samtidig er det forskningsdeltakernes perspektiv som skal løftes frem og belyses. Kvalitativ forskningsmetode krever en balansegang mellom forsker, forskningsfelt og forskningsdeltakerne. En bevisstgjøringsprosess av forskerrollen i forskningsprosjektet blir da essensielt å redegjøre for.

3.2.2 Forskerrollen i kvalitativ forskning

Fundamentet for dette forskningsprosjektet er forskerens interesse og motivasjon for det fenomenet som det forskes på. Samtidig er denne motivasjonen bare et utgangspunkt. Som forsker i et kvalitativt forskningsprosjekt bør man redegjøre ovenfor seg selv hvor man selv står som forsker i forhold til det fenomenet som skal undersøkes. Ontologi begrepet kan defineres som læren om tingenes eksistens og egenskaper, altså det fenomener som videre blir kjent for mennesker. Ontologibegrepet sier noe om hvordan virkeligheten fortoner seg for en kvalitativ forsker (Postholm, 2010, s. 34). Da en orientering og mer inngående forståelse i form av redegjørelser av fenomenet før man spisser forskningsspørsmålet og tar avgjørende valg. De avgjørende valgene handler blant annet om tilnæringsstrategier, valg av metode, og valg av forskningsdeltakere. En redegjørelse ovenfor seg selv som forsker har jeg gjort gjennom å orientere meg innenfor fenomenet ved å finne tidligere forskning innen for det musikkpedagogiske feltet og instrumentalundervisning, samt lese teori om profesjon og musikkpedagogikk og didaktikk. En slik orientering innenfor fenomenet var med på å styrke min innsikt og forståelse før jeg gikk ut som forsker og møtte forskningsdeltakerne

Som forsker innen for kvalitativ metode er nærheten til forskningsfeltet og tilgangen til forskningsdeltakerne en grunnleggende faktor for at det kan betegnes som kvalitativ forskning. Hensikten med forskningsspørsmålet er å kunne belyse det musikkpedagogiske utdanning og yrkesfeltet gjennom å undersøke forskningsdeltakernes profesjonsforståelse. Epistemologi dreier seg om forholdet mellom forsker og forskningsdeltager og det nære samarbeidsforholdet mellom forskningsdeltager og forskeren, i de settinger som står i fokus for forskningsprosjektet (Postholm, 2010, s. 34). Med andre ord omhandler epistemologien at man som forsker må ha respekt og følsomhet ovenfor forskningsdeltakerne i forskningsprosjektet. Forforståelse og fordommer vil man som forsker alltid ha med seg inn i sitt forskningsprosjekt. En kvalitativ forsker bør være bevisst på sine fordommer å kunne redegjøre for sin forforståelse for det fenomenet som skal studeres. En slik bevisstgjøring og redegjørelse styrker forskningsprosjektets reliabilitet, validitet og etiske overveielser. Deretter på best mulig måte forstå deltakerens erfaringer og opplevelser innenfor den rammen forskningsarbeidet foregår.

Det å ha respekt og legge til side eventuelle antagelser og fordommer kan man også se aksiologibegrepet. Aksiologi begrepet omhandler læren om verdier, fordi et grunnleggende felles trekk ved all kvalitativ forskning er med tanke på at det er verdiladet (Postholm, 2010, s. 35). Som forsker har man en indre motivasjon for sitt forskningsprosjekt. Utgangspunktet for forskningsprosjektet er for meg som forsker også verdiladet. Da jeg selv har erfaringer og opplevelser som elev i instrumentalundervisning både i kulturskole, videregående og høyere utdanning. Postholm skriver videre at som kvalitativ forsker innser man at forskningen er påvirket av hans/ hennes individuelle og subjektive teorier (Postholm, 2010, s. 35) Mine opplevelser og erfaringer av musikkpedagogiske tilnærminger instrumentalundervisningen var forskjellig. Forskjellige tilnærminger som jeg personlig opplevde som «gode» eller «dårlige» praksiser. Som forsker vil man alltid bære med seg disse opplevelsene og erfaringene, men en bør være bevisst på dette slik at egne erfaringer ikke påvirker prosjektet i for stor grad. Når man velger et forskningsprosjekt som er påvirket av subjektive, individuelle teorier, legger frem sine meninger og perspektiver i sin forforståelse slik at den som leser ser hvordan forskeren kunne ha påvirke forskningen som er gjort (Postholm, 2010, s. 35). Med andre ord redegjørelse for sin forforståelse er en faktor som bidrar til å kvalitetssikre forskningsprosjektet.

Når man står ovenfor noe man ikke forstår, vil man prøve å tolke det (Nielsen, 2012, s. 71). Jeg har erfaringer, opplevelser og oppfatninger av hva som er rådende innenfor musikkpedagogikk utdanning og yrkesfelt. Forskningsprosjektets hensikt er å belyse profesjonsforståelser og gi nye perspektiver inn i musikkpedagogisk utdanning og yrkesfelt. Disse perspektivene om profesjonsforståelsene må tolkes for å forstås og videre kunne belyses. Derfor ser jeg det som relevant å sette forskningsprosjektet innenfor en hermeneutisk forståelse og fortolkningsramme.

3.2.3 Hermeneutikk

Forståelse er en grunnleggende eksistensmåte for hvert menneske, ettersom en daglig må orientere seg i sin tilværelse for å kunne leve (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 139). Når man ikke forstår, vil man prøve å tolke det.

En hver forståelse må skje ut fra det erfaringsgrunnlag man til enhver tid besitter. Det er med andre ord ens forråd av innsikter, erfaringer og opplevelse og oppfatninger man må benytte seg av hvis man vil forstå noe. Uten fordommer, ingen forståelse (Gadamer, 2010, s. 13).

Hermeneutikk er et tankesett teori som går ut på tolkning og forståelsesmangfold i en prosess for å skape mening i en tekst (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 133). I mitt forskningsprosjekt kan man beskrive hermeneutikken som en tilnærming som søker en forståelse og mening gjennom tolking av tekst som omhandler et fenomen. Den hermeneutiske tradisjonen innenfor humaniora har sine røtter teksttolkninger av den protestantiske bibelanalysen og humanetiske studier av antikke klassikere (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 134).

Innenfor samfunnsvitenskap og humaniora ligger forståelse og tolkning sentralt for å forstå og utvikle ny kunnskap om et fenomen. Et kvalitativt forskningsprosjekt består som oftest datamaterialet og analyseenhetene av fenomener som uttrykker mening i form av ytringer, handlinger og produksjon av tekster (Nilssen, 2012, s. 71). Man kan se en sammenheng mellom den kvalitative forskningens fundament og hermeneutisk tilnærming. Det som ligger som fundament i kvalitativ forskning er søken om en inngående innsikt og forståelse av utvalgte fenomener, noe som står i likhet med hermeneutisk fortolkning. Taylor mener at det derfor er uunngåelig en hermeneutisk komponent i kvalitative studier (Taylor i Nilssen, 2012, s. 71).

Tolkning har til hensikt å finne en underliggende mening eller å kunne uttrykke noe som er uklart på en tydeligere måte. En hermeneutisk tilnæringsmetode mener jeg er i samsvar med mitt forskningsspørsmål for masteroppgaven i og med at den i søker en underliggende mening og forståelse av det musikkpedagogiske utdanning og yrkesfeltet. I denne masteroppgaven velger jeg å bruke den hermeneutiske tilnærming i analysearbeidet av det transkriberte datamateriale i form av tekst.

En hermeneutisk tilnæringsmetode dreier seg om en dialogisk prosess der den nye kunnskapen i form av forståelse utvikles gjennom en veksling mellom tekst og tolker. I min masteroppgave foregår denne dialogiske prosessen mellom det transkriberte datamaterialet og meg som tolker. Teksten gir meg ny kunnskap og mening av fenomenet gjennom at jeg fortolker og kategoriserer materialet utfra kontekst og relevans i forhold til mitt forskningsspørsmål, for forståelse og den nye innsikten i forståelsen av fenomenet. Videre i prosessen handler det om å drøfte og belyse delelementer i sammenheng med helheten for å gi en bedre forståelse av fenomenet. På denne måten er det mulig og oppnå en dypere innsikt og å erverve mer kunnskap om det fenomenet jeg studerer.

I hermeneutisk tilnærming er *del* og *helhet* avhengig av hverandre. Hvordan de forskjellige delene fortolkes avhenger også av hvordan man fortolker helheten, og helheten fortolkes avhengig av sin kontekst og deler. Denne dialogiske prosessen kan sees i sammenheng med Gadamer's hermeneutiske sirkel. Det er det gjensidige påvirkningsforholdet mellom helhet og del som danner mening i teksten (Gadamer, 2007, s. 255). For å forstå helheten av fenomenet, bør man gå dypere i deler av fenomenet, og på den måten få en mer dypere forståelse av fenomenets helhet. Slik jeg forstår den hermeneutiske sirkel er det en tolkningsspiral hvor tolkning består av en veksling mellom fortolkninger av helhet og deler som igjen avhenger av kontekst. Deler, helhet og kontekst ligger i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre og ved å speile hverandre å danne nye forståelser og kunnskap om fenomenet. Og kan også sees på som en sirkulær læringsprosess (Nilssen, 2012, s. 74). For å forstå helheten av fenomenet som studeres har jeg sett på deler av fenomenet profesjonsforståelse. Identitet, mandat og musikkpedagogisk grunnsyn er deler jeg mener er sentrale deler for å kunne forstå helheten av forskningsdeltakernes profesjonsforståelser.

3.2.4 Forforståelse

Forforståelsen dreier seg om å synliggjøre forskerens subjektivitet (Postholm, 2010, s.127). Som forsker har man gjerne en motivasjon og en grunnleggende interesse for prosjektet basert på en forforståelse av fenomenet det skal forskes på. Denne interessen og motivasjonen bygger på erfaringer, holdninger og verdier. Forskerens subjektivitet er derfor viktig å fremstille slik at man kan betrakte tolkningsarbeidet gjort i forskningsprosjektet i lys av forskerperspektivet. I et kvalitativt forskningsprosjekt står forskeren i relasjon både til forskningsdeltakerne og i neste omgang til det datamateriale som skal analyseres. Gjennom analyse av datamaterialet vil man som forsker søke mening og forståelse gjennom tolkningsarbeid. Postholm beskriver forskeren som det viktigste instrumentet for forskningsprosjektet (Postholm, 2010, s.127). Som forsker går man inn i forskningsprosjektet med en forforståelse bestående av opplevelser, holdninger, verdier og erfaringer som er med i en tolkningsprosess da man skal forstå teori, utforme intervjuguide, velge og møte forskningsdeltakere, samt forstå, analysere og skape mening i datamaterialet.

Min forforståelse vil vise fortolkninger gjennom at jeg både har vært elev ved kulturskolen. , elev ved musikklinja på videregående skole, samt elev på folkehøgskole. Jeg har også vært student ved høyere musikkutdanning. Dette har gitt meg mange ulike erfaringer med

pedagogiske og didaktiske tilnærminger i instrumentalundervisning på forskjellige nivå. Dette har bidratt til at jeg har reflektert over musikkpedagogers ulike profesjonsutøvelser. Dette har vært noe av motivasjonen for valg av forskningsspørsmål. Min forforståelse vil også bære preg av min utdanningsbakgrunn som barnehagelærer med kunstfaglig profil og som student ved masterprogrammet Barnekultur og Kunstpedagogikk. Gjennom denne utdanningen har jeg en forståelse og kunnskap som omhandler barn, barndom, identitetsskaping og dannelse gjennom kunstfaglige prosesser og helhetlig læring, pedagogikk og didaktikk, grunnsyn og refleksjonsarbeid. Alle disse faktorene utgjør en stor interesse for musikkpedagogikk og syn på musikk og barns musikalske mulighet og utvikling.

3.3 Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign springer ut fra forskningsspørsmålet for oppgaven. *Hvordan påvirker musikkpedagogens profesjonsforståelse deres instrumentalundervisning med eleven i kulturskolen?* Ut fra forskningsspørsmålet ser jeg det som relevant å stille spørsmål til musikkpedagog om instrumentalundervisningen i kulturskolen og deres begrunnelser, holdninger, forståelse og syn på hvordan utøve musikkpedagogikk i instrumentalundervisningen i kulturskolen. Det ut fra sine ulike erfaringer og utdanning. For innsamling av datamaterialet har jeg valg kvalitative forskningsintervju. I mitt forskningsprosjekt har jeg gjort rede for musikkutdanningene i Norge, og deres ulike vektlegginger på pedagogikk og utøvende fag. For å kunne belyse forskningsspørsmålet mitt enda tydeligere har jeg også valgt å ha med spørreskjema for studenter som tar praktisk pedagogisk utdanning. Det fordi jeg ser det som relevant å vise til hvilken motivasjon fremtidens musikkpedagoger har for feltet og hvordan de beskriver musikkpedagogisk kvalitet innenfor instrumentalundervisningen.

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvaale og Brinkmann beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en kunnskapsproduksjon. I et kvalitativt forskningsintervju er det forskeren og forskningsdeltakeren som sammen produserer den nye kunnskapen, og at denne kunnskapen produseres i en samtalerelasjon (Kvaale & Brinkmann, 2017, s. 36) Ved valg av forskningsmetode er det forskningsspørsmålet som er utgangspunkt for hvilken metode den krever for å generere det datamaterialet som er relevant og ønsket til forskningsprosjekt. Mitt forskningsspørsmål søker etter musikkpedagogers erfaringer og refleksjoner om egen sin

profesjon som musikkpedagog. I tilnærmingen ved kvalitativ metode har opplevelsesdimensjonen til informantene som står i hovedfokus. Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser og erfaringer av sin livsverden og fortolkninger av meninger av det fenomenet som forskes på (Kvaale & Brinkmann, 2017, s. 47). Det er tilgangen til musikkpedagogenes grunnleggende opplevelser og erfaringer i sin profesjon som musikkpedagog i sitt yrkesfelt jeg er interessert i. Den åpne intervjusituasjonen kan sørge for å få fram nyanser og kompleksitet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 193). Profesjonsforståelse i musikkpedagogisk yrkesfelt er kompleks og nyansert, og det er den kompleksiteten jeg vil beskrive nærmere og gi en større forståelse av nyansene, som for eksempel kunnskapssyn. Derfor ser jeg intervju som relevante datainnsamlingsmetode for oppgaven.

Forskningsintervjuets struktur skal være lik den dagligdagse samtalen, men samtidig så er det et profesjonelt intervju som krever en bestemt metode (Kvaale & Brinkmann, 2017, s. 42) Forskningsspørsmålet spør etter forskningsdeltakernes egen forståelse av sin profesjon. Forståelsen av profesjonen inneholder forskningsdeltakernes oppfattelse av sin identitet, mandat og sitt musikkpedagogiske grunnsyn. Utlevering og utspørring om profesjon og identitet kan oppleves personlig, og er sårbart. Intervjuet er en personlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse (Kvaale & Brinkmann, 2017, s. 156). Det at intervjumetoden er såpass lignende en samtale, og at forsker og forskningsdeltaker er i interaksjon med hverandre og i et felleskap om fenomenet gir fordeler. Det kan virke positivt og terskelen kan bli lavere for å besvare spørsmålene og åpne opp for refleksjoner angående sine profesjonsforståelser. I et intervju skapes det kunnskap i skjæringspunktet mellom forsker og forskningsdeltakerens synspunkter (...) denne personlige kontakten og kontinuerlig innsikt i forskerdeltakerens livsverden gjør det spennende og berikende å intervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 156). Temaet og forskningsspørsmålet er en motivasjonsfaktor i seg selv, men også det strategiske valget av forskningsdeltakere og informanter. Jeg valgte ut forskningsdeltakere som jeg ser opp til og som har erfaring og kunnskaper jeg er opptatt av og interessert i å vite mer om. Denne respekten og interessen for forskningsdeltakere og informantene, tror jeg var med på å påvirke forskningsdeltakerne og forskningsprosjektet positivt.

3.3.2. Spørreskjema

Jeg lage et spørreskjema fordi jeg så det som interessant bidrag inn i drøfting som et fram pek på hva kvaliteter i instrumentalundervisningen kan være. Samtidig bidra med å gi en fornemmelse av høyere musikkutdanning legger opp til hvordan utføre musikkpedagogikk når man har det utøvende perspektivet som hovedvekt. Spørreskjema er standardisert, og slik kan man se ulikheter og likheter (Johannesen, Tufte, Christoffersen, 2011, s. 261). Jeg ville vite mer om sammenhengen om hvordan studentene, som blir fremtidens musikkpedagoger har som motivasjon for pedagogisk utdanning (PPU) etter fire år med fokus på det utøvende. Jeg ville også finne ut hvordan de beskriver en god musikkpedagog. Likheter og ulikheter ut fra deres svar ville være interessant for å se hvor de legger hovedvekten når det kommer til ferdighetskunnskap og pedagogisk kompetanse.

3.3.3. Valg av forskningsdeltakere og informanter

Forskningsdeltakere:

Innenfor kvalitativ forskning bør valg av informanter være strategisk, det vil si at man bør velge informanter som er hensiktsmessig for oppgaven (Postholm, 2010, s. 68).

Jeg valgte forskningsdeltakere på bakgrunn av deres typer bakgrunn, kunnskaper, erfaringer og utdanning som jeg mener var relevant for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Derfor var det et fåtall som får denne henvendelsen som informant og la seg intervjuet i min masteroppgave.

I starten av forskningsprosjektet så jeg for meg en del aktuelle forskningsdeltakerne med ulike tilknytninger til det musikkpedagogiske yrkesfeltet. Dette var musikkpedagoger som jeg hadde kjennskaper til fra før på grunn av deres deltakelse og engasjement i det musikkpedagogiske feltet som for eksempel en utøvende frilansdirigent, utøvende bratsjist, ildsjel for lokalt kulturliv, kulturskolelærer, eller artikkelforfatter som omhandler det musikkpedagogiske yrkesfeltet. Grunnen til at jeg åpnet opp for å ha slike ulike forskningsdeltakere var for at jeg ville se hvilke muligheter som var der ute og undersøke om de var relevante deltakere for prosjektet. Tilslutt kom jeg til den konklusjon at jeg ville fokusere på musikkpedagogen i instrumentalundervisningen i kulturskolen, samtidig var utøvende musiker. Jeg valgte dermed å intervjuet tre musikkpedagoger, innenfor ulike sjangere og hovedinstrument. Det fordi jeg ville belyse mangfoldet av ulike form for kunnskap, bakgrunn, perspektiver og refleksjoner som er samlet i kulturskolen.

PPU Studenter

Selv om denne masteroppgaven er innenfor den kvalitative forskningstilnærmingen har jeg også gått i bredden. Jeg valgte å utforme et spørreskjema for studenter som har valgt praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) som en integrert del av bacheloren, eller i tillegg til fullført fireårig bachelorutdannelse, eller femårig master i utøvende hovedinstrument i klassisk eller jazz. Dette spørreskjemaet inneholder tre spørsmål hvor jeg spør etter hvorfor, og deres motivasjon til å ta PPU samtidig eller i tillegg til en ganske krevende bachelorutdanning. til slutt spør jeg de om å beskrive hva en god instrumentalpedagog er for dem. For det er nettopp disse studentene som er fremtidens musikkpedagoger også, selv om også flesteparten av de har en utøvende grad.

De utvalgte studentene har minst en fire årlig bachelor innen for sitt hovedinstrument fra jazz eller klassisk utøvende. Disse studentene har enten valg å ta PPU som valgfag eller som en tilleggsutdanning etter utøvende bachelor eller mastergrad. I spørreundersøkelsen var det ti deltakende studenter.

3.4 Planlegging og gjennomføring

3.4.1. Utforming av intervjuguiden og spørreskjema

Intervjuguiden

Intervjuguiden jeg benyttet for samtalen ble utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålet for prosjektet. Forskningsspørsmålet har blitt formulert ut fra min før-forståelse, tidligere forskning og relevant teorilezing på fokusområdet. Med dette som bakteppe ble det utformet flere utkast til intervjuguide. I det første utkastet ble det for mange og noen implisitte spørsmål. Det fantes også spørsmål som ikke hadde riktig relevans med tanke på forskningsspørsmålet. Førsteutkastet ble også en for strukturert intervjuguide med overordnede tema og kategorisering av spørsmål. Ønsket mitt for intervjuguiden og intervjuene var at de skulle ha en semistrukturert form. Et semistrukturert intervju inneholder en overordnet intervjuguide som er utgangspunktet for intervjuet, mens spørsmål og temaer kan variere i rekkefølge (Johannessen m.fl., 2011, s. 148). Intervjuguiden er basert på intervju spørsmål, men var åpen for at intervjueren hadde mulighet til å variere rekkefølge spørsmål og tema underveis ut fra det som ble naturlig. Dette fordi jeg ville være fleksibel i forhold til når informantens perspektiver og refleksjoner rundt temaene som inngikk i

intervjuguiden kom. Dermed ble det utformet et nytt utkast hvor uttrykket var lettere og færre mer åpne spørsmål enn det var i utgangspunktet. Hvor jeg kunne variere rekkefølgen ettersom jeg følte var naturlig ovenfor forskningsdeltakerne.

Pilotintervju

For å spisse intervjuguiden enda tydeligere gjennomførte jeg et pilotintervju. Det valgte jeg å gjøre fordi jeg ville finne ut av hvordan den fungerte i praksis. Enda en grunn til at jeg ville gjennomføre et pilotintervju var fordi jeg ikke hadde så mye erfaring i den rollen som intervjuer som jeg hadde i dette forskningsprosjektet. Jeg ville bli litt mer komfortabel ved denne rollen før jeg gikk ut og intervjuet mine informanter. For meg var det viktig å kunne utføre et godt intervju med tanke på grunnlaget for empirien og at denne masteroppgaven har en induktiv tilnærming. Ved hjelp av en lærer på høgsolen som også hadde en delstilling i kulturskolen, fikk jeg testet min rolle som intervjuer og intervjuguiden i praksis.

Etter gjennomført pilotintervjuet så jeg at noen av spørsmålene var overlappende.

Overlapping av temaene i intervjuet mitt vil forekomme, dermed tenkte jeg at når det kommer til selve intervjuene så er kanskje noen av mine spørsmål noen utdypende spørsmål av det jeg allerede har spurt om. Dermed fikk de muligheten til å kunne reflektere engang til og kanskje komme med et mer utdypet svar. Jeg så også at jeg måtte omformulere noen av spørsmålene så de fikk en litt annen ordlyd og dermed lettere å forstå og svare på. Noen av de spørsmålene hadde en litt for akademisk ordlyd og kunne da blitt uforståelig og vanskelig å svare på for informantene siden de ikke har det teoretiske bakteppe jeg har med inn i dette forskningsintervjuet

Spørreskjema:

Spørreskjema er forbeholdt den kvantitative retningen innenfor forskningsmetode, hvor svaralternativene er oppgitt på forhånd (Johannessen m.fl, 2011, s. 261). Spørreskjema for prosjektet inneholdt åpne spørsmål, hvor informanten selv måtte besvare spørsmålet. Ved åpne spørsmål kan informantene på egenhånd skrive ned svaret, og er særlig relevant når en skal undersøke et fenomen hvor det ikke er tilstrekkelig kunnskap for å lage svaralternativer (Johannessen, m.fl., 2011, s. 263). Innholdet på besvarelsene i spørreskjemaene var av subjektiv karakter og kan derfor ikke standardiseres med svaralternativer. Spørsmålene i spørreskjema har bakgrunn i forskningsspørsmålet. Som igjen har til hensikt å belyse fenomenet profesjonsforståelser i instrumentalundervisninger for å kunne gi mer kunnskap til

feltet. Subjektiviteten i disse spørsmålene kan ikke i like stor grad generaliseres, og kan da også beskrives som kvalitative.

Spørreskjema inneholdt tre lignende spørsmål som jeg hadde fra intervjuguiden til mine forskningsdeltakere. Spørreskjemaet besto av tre spørsmål, to av spørsmålene var hvorfor de valgte å ta PPU studier, hvilken motivasjon de hadde for studiet. Det siste spørsmålet ba jeg de beskrive hva en god instrumentalpedagog skulle være. Ved gjentakelse av spørsmål må informanten aktivere hukommelsen for å hente fra relevant informasjon (Johannesen m.fl., 2011, s. 264). De to første spørsmålene i spørreskjema spør nesten etter det samme, og er en form for gjentakelse. Dette er bevisst fordi jeg ønsket at de skulle få reflektere igjennom det spørsmålene to ganger, på en slik måte få en mer inngående beskrivelse av deres motivasjon for studiet var. Det siste spørsmålet ser jeg som relevant fordi beskrivelsene av en god instrumentalpedagog ut fra sine egne erfaringer med sine tidligere instrumentalpedagoger, seg selv som instrumentalpedagog, sin egenforståelse av hva en «god» instrumentalpedagog bør være, og forventningen til seg selv som instrumentalpedagog. Disse beskrivelsene settes i sammenheng med prosjektets forskningsdeltakere, for videre å kunne belyse forskningsspørsmålet gjennom analyse og drøfting.

3.4.2 Presentasjon av forskningsdeltakere og informantgruppe

Forskningsdeltakerne er anonymisert med fiktive navn.

Forskningsdeltaker I

Anne er klassisk skolert bratsjist fra et av landets musikkonservatorier. Ti år som freelance og vikariater ved alle de profesjonelle orkestrene i landet. Ettårig pedagogisk utdanning fra et av landets universiteter. Anne jobber i dag som musikkpedagog i byens kommunale kulturskole. Ved siden av spiller hun kammermusikk og hun vikarierer også periodevis ved byens profesjonelle orkester.

Forskningsdeltaker II

Jørgen har ingen formell utdanning, men har tilegnet seg forskjellig kunnskap på egenhånd og er derfor selvlært innen faget han utfører nemlig musikk og pedagogikk. Denne form for utdanning er også definert som autodidakt (Persvold, 2018). I dag jobber Jørgen som musikkpedagog innenfor flere instrumenter ved den lokale kulturskolen i bygda. Han underviser også i musikkfaget i grunnskolen. Ved siden av har Jørgen en rekke engasjementer

som dirigent for to lokale kor, kapellmester, teatermusikker, festivalengasjementer, plateinnspillinger med lokale og regionale musikere. Jørgen jobber også som grafisk notesetter for noteforlagene i Norge.

Forskningsdeltaker III

Willys instrument er rockegitaren, og hoved utdannelsen er toårig utøvende gitar ved en musikkskole i USA og en fireårig utdanning for klassisk gitar ved en av landets musikkonservatorier. I tillegg har Willy grunnfag i musikk og toårig pedagogstudier fra universitetet. Willy har også holdt en del kurs innenfor musikkteori og studio. Tidligere har han også drevet en egen privat kulturskole, men er i dag musikkpedagog ved den kommunale kulturskolen. Samtidig er han også instrumentalpedagog ved en folkehøgskole. Utover det er Willy også aktivt utøvende musiker både på scenen og i studio.

3.4.3 Gjennomføring

Før intervjuene:

Avtale om å stille til intervju, tid og sted ble gjort per mail korrespondanse og telefonsamtale med forskningsdeltakerne. I forkant av intervjuene sendte jeg ut intervjuguide, samtykkeskjema og kort beskrivelse av forskningsprosjektet som var lagt ved. Dette gjorde jeg fordi jeg ville at forskningsdeltakerne skulle ha muligheten til å forbedre seg og samtidig kunne begynne på en liten refleksjonsprosess innenfor temaet. På den måten være forberedt og kunne svare utfyllende på spørsmålene jeg hadde. Dette hadde jeg forskjellig opplevelse av. Noen forskningsdeltakere hadde forberedt seg og lest spørsmålene, beskrivelsen og samtykket på forhånd. Andre hadde bevisst valgt og ikke se på spørsmålene i forkant, dette med begrunnelse av at man ville svare så naturlig som mulig. Uansett forberedelse eller ikke opplevde jeg å få gode, utfyllende besvarelser og refleksjoner fra forskningsdeltakerne.

Intervjuene:

Selve intervjuene ble holdt på forskningsdeltakernes arbeidsplasser. Dette var ønskelig fra min side, med tanke på to faktorer. Den første at forskningsdeltakerne skulle ha tid til å møte til intervju. Det med tanke på at de var meget opptatte i utgangspunktet. Den andre faktoren fordi jeg ville at mine forskningsdeltakere skulle bli intervjuet på et sted de kjente fra før, og dermed føle seg mer avslappet i selve intervjusituasjonen. Jeg hadde på forhånd informert de

om at selve intervjuet tok ca. tre kvarter til én time. De tre intervjuene ble gjennomført i en periode på en måned. Selv hadde jeg forestilt meg at denne gjennomføringsperioden skulle ta rundt to uker, men ettersom de utvalgte forskningsdeltakerne var opptatt både som musikkpedagoger og utøvende musikere ble intervjutidspunktene sprett i en periode på en måned. En intervjuperiode på en måned så jeg da som nødvendig i den grunn at forskningsdeltakerne var strategisk utvalg.

Ettersom jeg både hadde gjennomført et pilotintervju, og det var såpass stort mellomrom mellom intervjuene hadde jeg tid til å forbedre meg som intervjuer. Før jeg startet intervjuet, gikk jeg gjennom samtykkeskjema og dets hovedpunkter for så å signere. Deretter spurte jeg om de hadde eventuelle spørsmål knyttet til samtykkeskjema, intervjuguiden eller den korte beskrivelsen. Jeg viste forskningsdeltakerne lydopptakeren tydelig og la den slik at den var synlig for begge to. Gjennom intervjuperioden ble intervjuguiden mer som et hjelpemiddel, med tanke på at jeg ble mindre fastlåst til den. Jeg visste hvilke spørsmål jeg ville innom, og etterhvert gikk intervjuene over til åpen og reflekterende samtale. Slik opplevde jeg å bli tryggere i min rolle som intervjuer. Samtidig opplevde jeg at forskningsdeltakerne ble mer avslappet jo mindre jeg så ned på intervjuguiden. I intervjuprosessen fikk jeg inntrykket av en god tone med forskningsdeltakerne. Min opplevelse av intervjusituasjonen var at forskningsdeltakerne var åpne og interessert i å fortelle om sine profesjonsforståelser. Flere av forskningsdeltakerne påpekte og omtalte temaet som spennende og viktig. Når intervjuet nærmet seg en naturlig avslutning, spurte jeg forskningsdeltakerne om det var noe de ville fortelle mer om. Det for å gi forskningsdeltakerne mulighet til å ta opp temaer som de tenker på og følte at ikke fikk beskrevet godt nok eller som ikke ble tatt opp under selve intervjuet (Kvaale & Brinkmann, 2017, s. 161).

Det er flere måter å samle intervjumateriale i henhold til dokumentasjon og analyse, dette kan for eksempel være lydopptak, videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelsen (Kvaale & Brinkmann, 2017, s. 205). I intervjuene valgte jeg å bruke en lydopptaker, fordi jeg ville få med meg hvordan de beskriver sine opplevelser, ordbruk, tonefall og engasjement. Samtidig kunne jeg konsentrere meg og være tilstede i intervjuet, vise interesse og oppmerksomhet til forskningsdeltakerne, bevare tema og komme med eventuelle oppfølgingsspørsmål om nødvendig. Jeg opplevde meg selv som mere avslappet med lydopptak enn uten. Det med tanke på at alt som blir sagt ikke blir glemt av, som kan forekomme ved for eksempel notering eller bare ved å memorere i hukommelsen. Ved lydopptak kunne jeg også lytte igjennom flere

ganger for å få en mer inngående forståelse av hva forskningsdeltakerne mente. I et intervjuene opplevde jeg at nye interessante refleksjoner fortsatte, etter lydopptakeren ble skrudd av. Kvale & Brinkmann (2017) beskriver at etter at lydopptakeren blir skrudd av kan noen forskningsdeltakerne bringe frem emner som de ikke følte seg trygg på i uttale seg opp i opptak (...) hvis det skulle forekomme bør intervjueren overveie om hvordan dette materiale kan brukes i dokumentasjon og analyse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 161). Etter intervjuet så jeg at disse refleksjonene også ble nevnt i selve intervjuet, bare ved en annerledes formulering. Resten av refleksjonene som kom i etterkant hadde ikke like stor relevans som først antatt, derfor valgte jeg å utelate disse. All dokumentasjon og utgangspunkt for analysen er tatt ut fra lydopptaket som transkribert intervju.

I samme periode som jeg intervjuet, var jeg innom en undervisningstime for PPU studenter. Jeg hadde på forhånd sendt spørreskjema til undervisningsansvarlig for emne ved musikkutdanningen. Slik kunne vedkommende se hvilke spørsmål jeg ville stille og om det var relevant om studentene kunne svare på. I slutten av undervisningstimen fikk jeg dele ut spørreskjema. Her fikk de hvert sitt spørreskjema som inneholdt de tre spørsmålene jeg hadde utarbeidet i sammenheng med forskningsdeltakernes intervjuguide. Gjennomføringen av spørreskjema tok rundt tjue minutter. Jeg opplevde at studentene synes det var interessant å svare på. Jeg også spørsmål om hvor ærlig man skal være, og mitt ønske og svar var at de skulle være så ærlig som mulig. Det fordi jeg ønsket at empirien for forskningsprosjektet skulle være så pålitelig og gyldig som mulig. Etter bearbeidelse av besvarelsene hadde jeg inntrykk av en stor ærlighet.

3.5. Bearbeidelse av datamaterialet

Formålet med den kvalitative analysen er å gjøre det mulig for leseren å få økt kunnskap om det det forskes på, uten selv å måtte gå igjennom data som er generert i løpet av prosjektet, i tillegg er analysefasen der forskeren må bruke sin intellektuelle kapasitet og kreativitet (Tjora, 2017, s. 195). Jeg vil i dette delkapittelet vise til hvordan jeg har gått frem i bearbeidningen av datamaterialet for oppgaven og bruker tilnærmingen induktiv tematisk analyse. En induktiv tematisk analyse innebærer at man retter oppmerksomheten mot de temaene som er representert i datamaterialet (Tjora, 2017, s. 196). Etter endt datainnsamling besto materialet mitt av tre intervjuer og ti besvarte standardiserte spørreskjema. For å kunne ta datamaterialet mitt videre til analysearbeid er det hensiktsmessig å ha empiriske data i form av tekst (Tjora,

2017, s. 196). Dermed startet jeg bearbeidningen av datamaterialet ved å transkribere intervju og renskrive spørreskjemamaterialet.

3.5.1 Transkribering

Transkribering av intervju var det første steget i bearbeidelse av datamaterialet som videre skulle bli utgangspunktet for analyse og drøfting. Transkribering av intervju fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusantalen strukturert slik at det blir bedre egnet for analyse (Kvaale & Brinkmann, 2017, s. 206). Transkribering er til hjelp for å få oversikt og struktur over det innsamlede datamateriale. Jeg valgte å transkribere intervjuene på egenhånd, og jeg hadde som mål å transkribere innen to dager etter selve intervjuet noe som jeg opprettholdte. Forskere som transkriberer sine egne intervjuer vil til en viss grad huske, eller gjøre sine tanker om de emosjonelle og sosiale aspektene ved intervjuet, og kan allerede da ha påbegynt meningsanalyse av det som blir sagt (Kvaale & Brinkmann, 2017, s. 207). Jeg ville transkribere mens intervjuet var ferskest mulig, og ikke hadde intervjuer i mellomtiden. Underveis i transkriberingsprosessen noterte jeg ned noen hovedelementer som på det tidspunktet ble sett på som relevant. Dermed hadde jeg en skisse på temaer som kanskje kunne være interessant å se tilbake på etter jeg hadde fått bearbeidet datamaterialet i form av en mer inngående koding.

Transkripsjon fra talespråk til tekst forbindes med noen tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, spesielt med tanke på ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil (Kvaale og Brinkmann, 2017, s. 207). Ved første runde av transkriberingen valgte jeg å skrive ordrett slik det ble sagt i intervjuet. Det fordi jeg ville på best mulig måte ivareta forskningsdeltakernes uttalelser. Mine egne meningsanalyser og fortolkninger skulle holdes separat fra datainnsamlingsmaterialet. På den måten kunne jeg så lese igjennom alle intervjuene for å få en oversikt over hva som blir besvart og reflektert rundt av mine spørsmål i intervjutiden og oppfølgingsspørsmål. Jeg vil presisere at det transkriberte materiale er produsert av meg som forsker og derfor ikke vil være absolutt nøyaktig, dette er det to grunner til - Jeg som forsker tolker det jeg hører og man mister den visuelle kommunikasjonen gjennom å gjøre tale om til tekst.

Etter transkribering og renskriving av spørreskjemamaterialet sitter man igjen med behandlede data også kalt analysedata (Tjora, 2017, s. 196). Etter transkriberingen av datamateriale hadde jeg et omfang på omfang på 40 sider som besto av tre kvalitative

forskningsintervju og tre sider digitalt dokument renskrevet ut fra spørreskjemamaterialet. Dette råmateriale ble utgangspunktet for videre koding og analyse av datamateriale for videre funn og drøfting.

3.5.2 Induktiv hermeneutisk tematisk analyse

Med bakgrunn i datamaterialet utarbeidet gjennom kvalitative forskningsintervju og spørreskjema ser jeg det som relevant å bruke tematisk analyse for å kunne belyse forskningsspørsmålet i forskningsprosjektet i en induktiv tilnæringsmåte og hermeneutisk fortolkningsramme. I kvalitativ forskning kan det foreligge store mengder ustrukturert datamaterialet. Slikt materiale er det Patton (2002) kaller den ufordøyde, komplekse virkeligheten (Patton 2002, i Nilssen, 2012, s. 82). For å finne kjernen i innholdet i et slikt stort datamateriale er første steg og transkriberte teksten. Som analysemetode for datamaterialet brukte jeg tematisk analyse. I tematisk analyse omhandler begrepet tema en gruppering av data, temaet er en kategori hvor data med viktige fellestrekk er gruppert (Johannesen, Rafoss, Rasmussen, 2018, s. 279). Med utgangspunkt i mitt forskningsspørsmål i oppgaven er profesjon og profesjonsforståelse allerede to overordnede tema. Ut fra det overordnede tema har jeg delt profesjonsforståelsesbegrepet inn i tre hovedtema: mandat, identitet og musikkpedagogisk grunnsyn.

Undervis i transkripsjonsprosessen dannet jeg meg et inntrykk av foreløpige tema som kunne være relevant innenfor de tre hovedtemaene for profesjonsforståelse. Etter transkriberingen var neste steg i analyseprosessen å strukturere frem kjerneinnholdet. For å få en helhetlig oversikt leste jeg igjennom intervjuene flere ganger, samtidig noterte jeg ned sentrale ord som gjentok seg i flere av intervjuene, som ble kodeordene i analyseprosessen. Noen eksempel på kodeord fra mitt datamateriale er: spilleglede, samspill, mestring og mestringsfølelse, grunnlag, grunnleggende, gehør, gruppeundervisning, deltakelse, lytte, aha opplevelse, utvikling, progresjon, impulser, rolle, nivå, glede.

Kodene er potensiell kilde til å generere ideer som er forankret i empirien (...) kodene er utviklet fra data og ikke fra teorier, hypoteser eller forskningsspørsmål og planlagte tema og kan derfor bli mange (Tjora, 2017, s. 198). I første runde med koding endte jeg opp med mange koder som jeg sorterte og lagde kodegrupperinger. Noen koder var ikke relevant for forskningsspørsmålet og måtte plasseres i en egen restgruppe. Det fordi man i intervjuet kom

inn på digresjoner som tok en annen annet tema enn det som intervjuet i utgangspunktet skulle omhandle. Kodeordene som omhandlet et felles tema ble hovedtema, som igjen ble kategorisert innenfor oppgavens tre hovedteorier: identitet, musikkpedagogisk grunnsyn og mandat.

Identitet	Musikkpedagogisk Grunnsyn	Mandat
-Musikalsk barndom -Musikkpedagogens musikkpedagoger -Musikkpedagogenes inspirasjon og motivasjon	Menneskesyn: Musikkpedagogens rolle i møte med eleven -En medmenneskelig musikkpedagog Syn på Læringsprosess: -Gruppeundervisning -Mer enn bare øvingsrommet/ den sosiale biten -Samspill – tilgjengelig og begripelig Kunnskapssyn: Nivå, ulike grader av pedagogisk kompetanse	-Verdsatte kunnskaper og kompetanse -Viktigste oppgave og mål -Musiker/ pedagog 50/50 som resurs i kulturskolen -Pedagogikkens relevans

Min tematiske analyse bestående av kodingsord og hovedtema ut fra datamaterialet som ble satt i oppgavens tre hovedteorier kan også sees i sammenheng med hermeneutikkens helhet og del - prinsipp for tolkning. For å forstå helheten av profesjonsforståelse, har jeg delt begrepet i tre hovedteorier. For slik å kunne fortolke hovedtemaer og undertemaer som kommer frem i mitt datamateriale og motsatt. For å få en bedre forståelse av musikkpedagogers profesjonsforståelse og hvordan det påvirker deres instrumentalundervisning. Koding handler om å identifisere, klassifisere og setter navn på de viktigste temaene eller mønstrene i materialet og innenfor empiri nær koding bruker gjerne begreper som allerede finnes i materialet, såkalte innfødte begreper (Tjora, 2017, s. 197). Med andre ord begreper som forskningsdeltakerne bruker i intervjuet. I og med at jeg har en induktiv tilnærming ville jeg igjennom kodingsprosessen analysere så nært datamaterialet som mulig og valgte derfor og lage hovedtemaoverskrifter ut fra forskningsdeltakernes utsagn i intervjuet. Dette for å styrke min induktive premisset og løfte oppgavens pålitelighet og gyldighet. Eksempler på dette kan være *samspill, tilgjengelig og begripelig*.

Spørreskjemaene til PPU studentene var skrevet ut på forhånd og studentene besvarte skriftlig forhånd. Slik fikk jeg ti håndskrevne sider med besvarelse som skulle struktureres. Før jeg kunne begynne å kategorisere ville jeg fremme lesbarheten og strukturen i disse spørreskjemaene, det med tanke på ulik håndskrift og oversiktighet. Jeg skrev inn de tre spørsmålene fra spørreskjema inn i et Word – dokument. For så å skrive inn ordrett fra hvert enkelt skjema under spørsmålet. Resultatet ble tre sider digitalisert råmaterialet fra spørreskjema. Som en struktureringsmetode for reduksjon av datamateriale valgte jeg å benytte meg av meningsfortetting, noe som innebærer å redusere lengre intervjuetekster til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2017 s. 232). Ved analyse av spørreskjemaene kategoriserte jeg direkte sitatene ut fra tema som gjentok seg i materialet. Som for eksempel ulike motivasjoner for utdannelsen.

Fra PPU studentene har jeg valgt å kategorisere spørsmål en og to. Begge peker på motivasjonsfaktorer for valg av PPU. Disse motivasjonsfaktorene har jeg valgt å benevne ut fra et overordnet tema som jeg tolker at besvarelsene omhandler. Disse benevnes som pedagogisk motivasjon og trygghets motivasjon

Pedagogisk Motivasjon
- For å få teoretisk forankring i praksis.
- Det er givende, samtidig som jeg får bedre forståelse av min egen utøving
- Jeg liker å jobbe med mennesker og tror denne utdanningen er en døråpner for denne muligheten
- På grunn av en stor interesse for å lære bort et håndverk
- Man lærer mye av å lære bort – noe som gjør at en selv blir en bedre musiker
- Fordi jeg har en sterk tro på det jeg underviser i (metode og innhold). Mener at musikk er best som gehør – og erfarings basert fag, og at det er behov for lærere som underviser slik (jazzmetodikk)
- Et ønske om å forstå sammenhenger jeg har sett i praksis, hvorfor fungerer en gitt tilnærming, mens en annen ikke fungerer like godt?
- Jeg ønsker å bli så god som mulig til å undervise
- Jeg ønsker å lære hvordan man best lærer, både for min egen del men også for elevens.
- Jeg vil skaffe meg et teoretisk grunnlag slik at jeg kan bli en bedre pedagog

- Det har vist seg at studie har gitt meg en bedre forståelse av min egen utøving av musikken, og enormt mye mer ressurser innenfor læring, både teoretisk og praktisk
- Behov for jazzmetodikk i kulturskolen, også synes jeg det er gøy å undervise.

Trygghets motivasjon
- Økt lønn, hadde jeg kunnet leve av bare å være utøvende musiker hadde jeg valgt det.
- For å kunne undervise ved siden av å være freelancer
- Få flere valgmuligheter etter ferdig utdanning
- En trygg utvei hvis noe skulle skje (f.eks. barn), da trenger man en stabil og fast inntekt.
- Det å ha en trygg arbeidsplass i framtida, men også forstå læringsprosesser bedre med tanke på min egen utvikling
- Det var veldig mange fra studiet som valgte det og det virket trygt og greit. Hadde jeg visst hvor stressende og kjedelig det skulle bli hadde jeg ikke valgt det. har lært at jeg egentlig ikke liker å undervise så godt.
- Jeg har valgt PPU integrert i bacheloren for å få det unnagjort så fort som mulig.
- Jeg velger å ta PPU integrert i bacheloren fordi jeg tror det vil bli tyngre å ta det etter noen år som freelance.

PPU studentene har også beskrevet hva de legger i en god instrumentalpedagog. Her har jeg kategorisert ut fra benevnelser ut fra ulike kompetanser.

Didaktisk kompetanse: Evnen til planlegging, gjennomføring, ha ulike perspektiv metodisk.

Strukturert, klare å lese elevens ferdigheter og behov.

God til å løse ulike situasjoner med ulike metoder og verktøy. Være kreativ.

Opptatt av elevens progresjon, glad i å lære bort.

Instrumentalpedagogen gir eleven aha-opplevelser med musikk, og hjelper eleven med å finne glede i musikken.

Tilrettelegger undervisningen slik at eleven føler mestring = økt motivasjon = har lyst til å fortsette.

Jobbe med det eleven har lyst til å jobbe med, det er ikke alle som ønsker å bli utøvende musiker – skal være morsomt.

Et godt medmenneske som klarer å se mennesker og møte dem på deres premisser.

En god instrumentalpedagog jobber strategisk for at eleven skal få gode basisferdigheter.

Å motivere eleven til å bli glad i musikk og utvikle sine ferdigheter.

Et godt medmenneske som klarer å se mennesker og møte dem på deres premisser.

Relasjons kompetanse: Tålmodig, empatisk, menneskekjenner, motivere, skape musikkglede, ærlig, konstruktiv kritikk, oppmerksom, møter elevens interesser og behov, pedagogisk interessert, glad i mennesker. Skaper og sprer motivasjon og engasjement.

Ferdighetskunnskap

God kunnskap innenfor ditt instrument. En med stor musikkglede og undervisningsglede.

Faglig sterk. Instrumentallæreren behersker instrumentet på høgt nivå, og forstår instrumentets utfordringer fra elevens perspektiv

Direkte sitatene fra forskningsdeltakernes intervju og informantenes besvarelser fra spørreskjema ble analysert og kategorisert tematisk som aktuelle funn som ble utgangspunkt for drøftingskapittelet. Analyse av datamaterialet er gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010, s. 67) Det har gjennom hele forskningsprosjektet foregått analyse i forskjellige faser. Slik jeg velger å beskrive analysen i dette kapittelet omhandler det hvordan jeg har tilnærmet meg analyseprosessen for å strukturere og redusere datamaterialet til hoved og deltemaer. På den måten kunne presentere og drøfte materialet.

3.6. Kvalitet i forskningsprosjektet

Kvalitetsvurdering av forskning er viktig for at studien skal være troverdig og ha en sannhetsverdi (Tjora, 2017, s. 231). Derfor er det viktig å gjøre en kvalitetsevaluering. Ved å synliggjøre prosessen i forskningsprosjektet vil det styrke og bygge opp under funnene man gjør i analysen. I kvalitativ forskning brukes det forskjellig terminologi og begrep om de forskjellige kvalitetskriteriene når det kommer til kvalitetsevaluering (Tjora, 2017, s. 231). Jeg vil følgende presentere oppgavens kvalitetskriterier *pålitelighet*, *gyldighet* og *overførbarhet*.

3.6.1. Pålitelighet

Innenfor kvalitativ forskning har pålitelighet med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre og behandles i sammenheng med hvorvidt et resultat kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Det kvalitative forskningsprosjektet og prosessen er fortolkende, kontekstavhengig og verdiladet. En reproduksjon av det samme forskningsprosjektet for å komme frem til det samme forskningsresultatet er derfor ikke mulig. Det hører heller hjemme innenfor kvantitativ metode. Forskeren må dokumentere forskningsprosessen så den kan gjennomgås og godkjennes (Postholm, 2010, s. 126). Siden denne oppgaven er innenfor kvalitativ metode er mer hensiktsmessig å redegjøre for hvordan man har gått frem i forskningsprosessen og kommet frem til forskningsresultatene. Med tanke på at en hver kvalitativ studie er fortolkende, kontekstavhengig og verdiladet har jeg i innledningskapittelet redegjort for bakgrunn, interesse og erfaringer og tidligere når det kommer til tema og forskningsspørsmål. Videre har jeg presentert teoretiske perspektiver som har særlig relevans for å kunne knytte de opp mot funn og drøfting for å kunne svare på forskningsspørsmålet for oppgaven. På en slik måte vet leseren mitt utgangspunkt og ståsted før forskningsprosessen starter. Som grunnlag for å styrke påliteligheten i denne masteroppgaven har jeg også beskrevet og redegjort så godt som mulig for alle de valgene jeg har tatt og stått ovenfor gjennom hele forskningsprosjektet.

3.6.2 Gyldighet

Gyldighet, også kalt validitet handler om logisk samsvar mellom forskningsprosjektets utforming og funn (Tjora, 2018, s. 230). Det betyr gyldighet er hvorvidt metodevalget samsvarer med oppgavens tema, forskningsspørsmålets formål og hensikt.

En viktig kilde til høy gyldighet er at all forskningen pågår innenfor de rammene av faglighet, forankret i relevant tidligere og annen forskning (..) metodologisk treffsikkerhet med utgangspunkt i forskningsspørsmål må alltid veie tungt (Tjora, 2017, s. 234). Jeg har i oppgaven forsøkt å forankre tema og forskningsspørsmål til aktualitet i dagens samfunn, tidligere forskning og drøftet relevant teori, samt redegjort for min forforståelse og utgangspunkt for forskningsprosjektet. Jeg har også sørget for å få analysen min så tett opp mot datamaterialet som mulig. Det har jeg gjort ved å bruke empirinære begreper (Tjora, 2017, s. 197). Med det menes at jeg har tatt utgangspunkt i begreper som forskningsdeltakerne brukte i intervjuet, når jeg skulle tematisere forskjellige kategorier i analysen. For eksempel *den sosiale biten* og *musiker/ pedagog 50/50*. For på en slik måte

kunne ivareta forskningsdeltakernes stemme i oppgaven. I fremstillingen av funn har jeg beholdt deres utsagn i form av direkte sitat. Sitatene er innenfor den tematiske sammenhengen de ble sagt i.

3.6.3. Overførbarhet

Overførbarhet omhandler hvordan forskningsprosjektets resultater har overføringsverdi til andre enn seg selv og dets utvalg, altså om resultatet er relevant og overførbart til feltet som forskes på. Moderat generalisering/ overførbarhet er det opp til forskeren å beskrive i hvilke kontekster, tider eller steder resultatene vil være gyldige (Tjora, 2017, s. 239). Hensikten for denne oppgaven er å belyse gjennom forskningsdeltakernes profesjonsforståelser og hvilke musikkpedagogiske kvaliteter dette handler om i kulturskolen. Dette med hensikt i å tydeliggjøre ulike kvaliteter i musikkpedagog som profesjon. Gjennom dette kunne være et relevant bidrag til refleksjon rundt musikkpedagogiske kvaliteter i musikkpedagogisk virksomhet slik som musikkpedagogisk utdanning og yrkesfelt er dette ønskelig.

3.6.4 Etske retningslinjer og hensyn

Når man forsker kvalitativt er nærheten til feltet og interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltakerne helt essensielt (Nilssen, 2012, s. 144). En slik kvalitativ studie kan dermed sies og reiser etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen. Derfor er det viktig at som forsker følger de etiske retningslinjene før forskningen starter.

Som masterstudent ved Dronning Maud Minne Høgskole har jeg hatt et selvstendig ansvar for å tilegne meg kunnskap og utforske egen forskning samvittighetsfullt og i overensstemmelse med de forskningsetiske retningslinjene som er ved Høgskolen. I retningslinjene for forskningsetikk ved Dronning Maud Minne Høgskole finner man de forskningsetiske prinsipper. De består av fire punkter som er grunnleggende for all forskning; Respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet (Dronning Maud Minne Høgskole, 2017, s. 2). Respekt tolker jeg slik at alle som inngår i forskningsprosjektet skal på lik linje behandles med respekt for seg selv og sine meninger, refleksjoner og perspektiver. Gode konsekvenser tolker jeg videre som det arbeidet man gjør som forsker skal strekke seg etter gode konsekvenser, altså den aktivitet man gjør er i god hensikt. I rettferdighetsprinsippet inngår det at all forskning skal være rettferdig utformet og utført, med andre ord kan man for eksempel si at det som er sagt er sagt og redegjort for på en rett og respektabel måte. I mitt

forskningsarbeid skal jeg på forhånd skrive samtykkeskjema og få samtykke fra alle informantene jeg tenker å intervju og observere.

Som kvalitativ forsker hvor man skal samle inn data om personer har man meldeplikt til personvernombudet. Denne meldeplikten gjelder dersom forskeren skal behandle direkte og / eller indirekte personopplysninger med digitalt utstyr. I denne oppgaven bruker jeg lydopptaker under intervjuene. Dermed sendte jeg inn et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) for godkjenning, slik at jeg kunne gå videre i forskningsprosessen med innhenting av datamaterialet.

Informert samtykke skal sikre at forskningsdeltakerne deltar frivillig og er så godt informert som overhode mulig om hensikten med forskningen (Nilssen, 2012, s. 145). Etter avtalt intervju fikk forskningsdeltakere en mail med tre vedlegg. Disse vedleggene inneholdt en kort beskrivelse av prosjektet, intervjuguiden og et samtykkeskjema. På den måten kunne forskningsdeltakerne få en mer utfyllende forståelse av hva dette forskningsprosjektet gikk ut på. I samtykkeskjema ble det opplyst om formål, hvorfor forskningsdeltakeren har blitt forespurt. Samtykkeskjema inneholdt også informasjon om frivillig deltakelse, anonymisering, godkjenning fra NSD. Også hvordan jeg som ansvarlig for prosjektet hadde tenkt å bevare personopplysningene i prosjektet. I datamaterialet har jeg anonymisert forskningsdeltakerne og andre personer som blir nevnt med fiktive navn, stedsnavn er også anonymisert. Slik opprettholdes de etiske retningslinjene om anonymisering og personvern som jeg som masterstudent er pålagt og ansvarlig for ut fra Dronning Maud Minne Høgskole og NSD.

Jeg benyttet lydopptaker ved mine intervju til masteroppgaven. Lydopptakeren lånte jeg av biblioteket på Dronning Maud Minne Høgskole. Dette var en god lydopptaker som hadde et klart og tydelig opptak av hvert intervju. Intervjuene foregikk også på et eget rom uten bakgrunnsstøy eller andre forstyrrelser. Dermed var det lett å høre alt som ble sagt i intervjusituasjonen. Etter transkriberingen av alle intervjuene, overførte jeg lydfilene på en minnepinne for så å slette opptakene fra lydopptakere før jeg leverte den tilbake.

Minnepinnen er lagret trygt frem til prosjektslutt og godkjenning av oppgaven, før disse lydfilene vil bli slettet. Dette med hensyn til NSD og personvernloven. Nærmere beskrivelse av personvern, og lagring av datamateriale står også beskrevet i samtykkeskjemaet som er vedlagt i oppgaven.

4.0 Funn og Drøfting

Jeg vil i dette hovedkapittelet presentere mine funn basert på analyser av intervju med forskningsdeltakerne og analyser av datamaterialet generert fra spørreundersøkelsen med informanter fra PPU – studiet ved en utøvende musikkutdanning. Dette med utgangspunkt i forskningsspørsmålet for oppgaven: *Hvordan påvirker musikkpedagogens profesjonsforståelse deres instrumentalundervisning med eleven i kulturskolen?*

I det følgende presenteres mine tolkninger og drøftinger i lys av de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere i oppgaven. Funnene er kategorisert under hovedtemaer som er kommet fram gjennom analysearbeidet med mitt datamateriale. Min fremstillingsmetode for funn er i samsvar med Johannesen, Rafoss, Rasmussen (2018) sin beskrivelse av tematisk analyse, og Gadamer (2007) hermeneutiske forståelse av del og helhet tolkninger. For å belyse forskningsspørsmålet har jeg kategorisert hovedtemaene innenfor hovedteoriene: mandat, identitet og musikkpedagogisk grunnsyn. Musikkpedagogisk grunnsyn er igjen kategorisert innenfor menneskesyn, syn på læringsprosess og kunnskapssyn.

Identitet	Musikkpedagogisk Grunnsyn	Mandat
-Musikalsk barndom -Musikkpedagogens musikkpedagoger -Musikkpedagogenes inspirasjon og motivasjon	Menneskesyn: Musikkpedagogens rolle i møte med eleven -En medmenneskelig musikkpedagog Syn på Læringsprosess: -Gruppeundervisning -Mer enn bare øvingsrommet/ den sosiale biten -Samspill – tilgjengelig og begripelig Kunnskapssyn: Nivå, ulike grader av pedagogisk kompetanse	-Verdsatte kunnskaper og kompetanse -Viktigste oppgave og mål -Musiker/ pedagog 50/50 som resurs i kulturskolen -Pedagogikkens relevans

Dette forskningsprosjektet har som tidligere nevnt en induktiv tilnærming. Det betyr at drøftingen av funn tar utgangspunkt i empirien generert fra mine forskningsdeltakere. Det er derfor relevant i denne delen av oppgaven og trekke direkte sitater fra intervjuene med forskningsdeltakerne. Dette gjelder innenfor hver av de valgte kategoriene som blir presentert.

Mine oppfølgingsspørsmål presenteres synlig i sitatene fra det transkriberte materialet utfra intervjuene. jeg har valgt å markere disse i kursiv og med «M:». Slik at det tydelig kommer frem hvem som sier hva, og hvorfor forskningsdeltakerne utdyper sine utsagn i intervjuene.

4.1. IDENTITET

Profesjonsforståelser er knyttet til identitet med tanke på musikkpedagogens sin egen forståelse av rolle i instrumentalundervisningen. Identitet handler om at opplevelsen av tilhørighet til et bestemt sted, hvor vi kommer fra, og steder vi føler oss knyttet til, inngår som en viktig bestanddel av selvbildet (Ruud, 2013, s. 208). Hvor man kommer fra, hvilke opplevelser og erfaringer er en del av menneskets identitetsdannelse. Musikkpedagogens tidligere identitetsdannelse er også knyttet til ens rolleforståelse (Angelo & Sæther, 2017, s. 167). Derfor er det relevant å vise til empiri av forskningsdeltakernes utsagn om musikalsk barndom, for å kunne få en bedre forståelse av deres identitetsdannelse i musikk. Og hvordan det i dag kan ha påvirkning på deres profesjonsforståelse i instrumentalundervisning med eleven i kulturskolen. Før jeg viser til forskningsdeltakernes utsagn, presenterer jeg kort deres bakgrunn:

4.1.1. Musikalsk barndom

Forskningsdeltaker Anne har utøvende musikkutdanning fra et av landets musikkonservatorier, med bratsj som hovedinstrument, samt ettårig pedagogisk utdanning. Hun har tidligere vikariert i alle landets orkestre, og jobber i dag som musikkpedagog i byens kommunale kulturskole. I tillegg vikarierer hun periodevis i byens profesjonelle orkestre.

Anne: Jeg har en bror som er fem år eldre enn meg som begynte å spille bass. Broren min sa - *du burde spille du og*. Også, nei jeg hadde ikke så veldig lyst. Men han ordnet så jeg fikk timer, han liksom bare ordnet alt også, så begynte jeg på fiolin. Syntes det var helt forferdelig og skjønte ingen ting. Men så ordna han en bratsjlærer, og tenkte kanskje det kunne være tingen for meg. Og det var midt i blinken. Så det var fantastisk. Så inn i den prosessen så begynte jeg å høre på, på ting.

M: ja, var det alle sjangere eller?

Det var klassisk ja. Jeg hørte faktisk på fiolinkonsserter. Jeg synes det var veldig fint. Så jeg hørte på Mendelssohn og *Karajan* (kjent dirigent). Og det gjorde at jeg kanskje fikk lyst til å, altså den ene tingen tok den andre. Det var en innspiling av Dvorák av Karajan, så kom de til Oslo, i Aulan som det het i gamledager. Også fikset broren min en billett til meg og tok meg med fordi han visste at jeg hadde hørt så mye. Så han var på en måte en sånn hjelper inn på en måte i, ja. Så det var nok han som hjalp meg litt inn, og la det til rette.

Også ble jeg veldig fort, fordi jeg begynte med å spille da jeg var 14. Og ble fort ivrig da jeg først kom i gang. Fikk jo en sånn spiral, veldig sterk spiral oppover. Det tror jeg egentlig er en fin alder å starte i hvis man først har lyst. Det er jo veldig gøy at man finner ting som tar en. Nå hadde ikke jeg lyst i utgangspunktet men når jeg først fikk en lærer som var bra. Så skjønnte jeg at - *oki, jeg kan få til ting*. Han var veldig sånn berømmet meg veldig for det jeg gjorde. Så da får du jo en sånn- Akkurat det i den alderen er jo ikke kanskje ikke det man får mest av. Kanskje det er ekstra motiverende i den alderen når man først går inn i det. Det kan godt hende.

M: kan du fortelle noe fra når du starta på konservatoriet hvordan det var? hva var det som var inspirerende der?

Det å treffe masse andre folk som hadde samme interesse, det var kjempeinspirerende altså. Fra alle, fra hele landet liksom. Også fikk du spille i orkester, og fikk spille med pianist, og spille. Det var veldig inspirerende det synes jeg. Veldig godt gromiljø for alt. Alt vi skulle gjøre og inspirerte hverandre. Det hadde ikke noe å si at det ikke var så mange på mitt instrument. For at vi jobba jo mot det samme egentlig, fantastisk.

Empirien belyser hvor avgjørende nær familie kan være gjennom å gi muligheten til å møte musikken gjennom å gi impulser som lytting, konserter og instrumentalisme. Empirien viser også at musikken kan bli en del av identitetsdannelsen også sent livsfasen barn, begynnelsen av ung. Det å lære seg å spille et instrument er nært knyttet til opplevelse av kompetanse, mestring og handlemuligheter (Ruud, 2013, s. 114). Musikken nettopp i denne livsfasen er viktig i den grunn at man får kjent på mestringsfølelse, som igjen er med å styrke menneskes identitetsdannelse. Ut fra utsagnet hadde ikke Anne egentlig lyst til å spille i utgangspunktet, men begrunner at læreren spilte en stor rolle for at hun fant en identitet i musikken. Empirien viser også til at læreren var en avgjørende faktor for videre læring og motivasjon, med måten læreren hadde et fokus på hva eleven klarte og fikk til, for så å bygge videre fra det. Et slikt fokus kan se i sammenheng med Vygotskjis (Hendry og Kloep, 2003) teorier om støttende stilas i forhold til elevens nåværende og potensielle utviklingssone. Empirien viser til hvordan det gjennom mange impulser og opplevelse av mestring, kan få en økt motivasjon for å lære mer. Det i følgende tolkning ut fra Annes utsagn hvor hun bruker begrepet *spiral*, som hun videre beskriver som en oppadgående bevegelse om sin motivasjon og læringsprosess. Denne spiralen kan man se i sammenheng med Csikszentmihalyi (2008) flytsonemodell. En kan hevde at gjennom lærerens fokus på Anne sine evner og hva hun klarte gjennom å tilpasse utfordringer for å bygge videre, ga Anne en opplevelse av flyt i form av å mestre nye utfordringer. Som ga økt motivasjon og interesse i en oppadgående spiral for å lære mer for å fortsette. Med denne motivasjonen og interessen gjennom å mestre kan man si at musikken og oppleve musikk ble en del av hverdagen og Annes sosiale miljø, dermed identifisere seg i musikken, som igjen ble til profesjonskvalifisering med en identitet i musikken som bratsjist og senere musikkpedagog.

Forskningsdeltaker II Jørgen har ingen formell utdanning, men er selvlært innenfor sitt instrument og som pedagog. I dag jobber Jørgen som musikkpedagog innenfor flere instrumenter i kulturskolen, han underviser også musikk i grunnskolen. Ved siden av er han utøvende musiker og har en rekke engasjementer blant annet som kordirigent og teatermusikker.

Jørgen: Min far da, han spilte munnspill. Så det aller første jeg husker det er nok at jeg fikk mitt eget munnspill og spilte sammen. Da tru jeg at jeg kunne vært en 6 år, tenke jeg. Jeg husker da at bror min, han va ganske flink til å synge. Jeg husker at til jul så laga vi, spelte vi inn kassett som vi brukte til julegave. Det e vell det første jeg kan huske, eller som jeg kommer på nå. Jeg kommer jo i fra ei grend der sang- og musikk kreftene har vært ganske stor. I grendehuset så var vi jo samla kvar 17.mai og kvar jul. Den lille grenda, der bodde det altså rundt 120. Der fantes det forholdsvis både blandakor og mannskor i den lille grenda da, faktisk. Så jeg gikk faktisk noen vintre ved nabogarden og lærte meg og spilte orgel. Jeg hadde lytta en del på klassisk musikk repertoar fordi at moren min hadde stor platesamling med klassisk musikk. Så jeg lytta ganske mye på klassisk musikk. far hadde munnspill, men moren min hun var den som hadde platesamling, som kun dele musikkopplevelse sammen med meg da. Så jeg huske jo hun tok med meg på konsert med Arve Tellefsen som jeg husker. Også hadde moren min en del musikk i fra 60 – tallet. Rockemusikk, så jeg fikk jo å tidlig, fikk veldig tidlig sansen for den rytmiske musikken. Så jeg og utforsket litt innenfor den rytmiske sjangeren sjøl da. Det her med harmonilære og akkorder, akkordprogresjoner, det satt jeg nok, jeg brukte mye tid på å forske på det altså og lekte meg mye.

På ungdomsskolen der hadde vi jo en musikk lærer som vart et stort forbilde for meg. Og som ga oss veldig frie tøyler på samspillbiten. Allerede på ungdomsskolen så hadde vi etablert band. Det bandet det, ja jeg huske jo vi spilte til dans hver onsdag i matfri. For da var hele ungdomstrinnet samla. Og det, det var ikke mange onsdager at det vart avlyst, det var nesten hver onsdag. Vi hadde ikke sånt voldsomt bredt repertoar, men vi fikk jo vanvittig samspilltrening da på det viset der.

Så huske jeg at det skolekoret hadde da et Beatles- prosjekt. Hvor vi skulle synge Beatles – sanger. Og han musikk læreren min der, han visste jo at jeg hadde gått og lært å spille orgel. Han visste at jeg kunne litt akkorder og at jeg skjønnte litt med det av besifring og den biten der. Så han tok fysisk tak i skuldrene mine og klemte meg ned på pianokrakken (viser med hendene) også sa han - *Spæll gút*.

Og jeg hadde veldig respekt for han, så jeg turte ikke annet. Så akkurat der skjedde det ett eller annet, for at det var, det åpna sånn, jeg fikk en litt sånn *aha – opplevelse* i forhold til pianoet og ikke minst det å kompe til kor. Nei så det er vanskelig å si hva for noe av det her som var den første musikkopplevelse, alt det her er barndom. Og alt det der har nok vært med å forme meg på nå vis.

Forskningsdeltaker III Willy er gitarist med utdanning fra USA, et av landets musikkonservatorier, og i tillegg toårig pedagogisk utdanning fra universitet. I dag jobber Willy i kulturskolen og folkehøgskole. I tillegg holder han kurs i studio og musikkteori. Han utøvende musiker både på scenen og i studio.

Willy: Jeg startet jo egentlig med musikk utøvende egentlig før jeg startet med musikkutdanninga mi da. Så jeg har spilt i band fra sånn fra da jeg var 12 – 13 år gammel. Det

starta jo med mine foreldre, de spilte ikke noe instrument, men de var interessert i musikk. Så den første musikken jeg ble eksponert det var Elvis og ABBA. Så det var det første jeg hørte på og Beatles. Så vi hørt veldig mye musikk i huset, og det var liksom en del av hverdagen. Det var ikke et instrument da som sagt, det var det å hør på musikk. Det var min onkel som var veldig rock interessert, så han kjøpt jo plata t meg og sa det her må du hør på. så det starta jo egentlig med tidlig sånn 70´talls rock.

Jeg gikk faktisk ikke i kulturskolen, jeg gikk til en privat lærer. Grunlaget la jeg i tenårene mine egentlig, fra jeg var 12,13 til jeg var 18. Det var da driven kom at ville holde på med musikk på heltid. Selv om jeg visste at det var vanskelig å lev av, så var det viktigste å trives med det man holder på med og gi noe tilbake til folk.

Jeg hadde flere musikere i samme gata som meg som jeg vokste opp i, de startet i veien med mye musikk der. Og ungdomskolen min, der var det flere av dagens musikere som gikk faktisk, og en av lærerne var også musiker. Så det var en stor greie der da på skolen min, jeg var i godt selskap. Vi spilte i frikvarterene og på skolefestene. Så miljøet var veldig bra og tilrettelagt, vi hadde øvingslokale på skolen. Så det var sikkerlig bra altså. Rektoren var også musikkinteressert også, så det var helt fantastisk sånn sett egentlig. Felleskapet var viktig, bande og kompisene og det å dra rundt å underholde er artig. Vi begynte jo veldig tidlig da. Jeg har jo spilt masse konserter da jeg var 15år. Så jeg var tidlig ute med musikken da. Først var det jo bare en hobby, også bare ballet det på seg.

Bakgrunnen for denne empirien springer ut fra spørsmålet om første musikkopplevelse.

Forskningsdeltakerne synes det var vanskelig å peke på en konkret hendelse, og viste til en barndom med en rekke forskjellige musikkopplevelser i et musikalsk lokalmiljø og familieliv. Barndommen viser til hvordan forskningsdeltakerne ble introdusert til musikk og hvordan musikken ble en del av deres identitetsdannelse. Som senere har gått over i en identitet i musikk, en profesjon som musiker og musikkpedagog. Empirien viser til hvordan miljøer og personer er avgjørende og er med på å forme oppfattelse av den enkeltes identitet i musikken og syn på musikalitet. Oppfattelser som senere kan være med på å danne grunnlaget for ulike syn på instrumentalundervisningen i kulturskolen og musikkpedagogikk.

Gjennomgående i denne empirien er at det nær familie som introduserer vedkommende for enten et instrument, en instrumentaltime eller lytting til musikk til forskjellige sjangere.

Lytting i form av både platesamlinger og ulike konserter som har vært med på å gitt impulser, interesse og mer motivasjon. Empirien visert til at det i miljøene og arenaene slik som for eksempel ungdomskolen inneholdt et felleskap i musikken. Interessen og motivasjonen var felles og gjennom det fant de et musikalsk felleskap, en tilhørighet og et eierskap til musikken. Empirien viser også til at deres musikkpedagoger som la til rette for muligheten til at elevene kunne møtes i et slikt felleskap også uten om egen musikkundervisning.

4.1.2. Musikkpedagogenes musikkpedagoger

Heggens (2010) argumentasjon for at noen profesjoner kan være lett tilgjengelig og synlig for barn, noe som de er når man går til instrumentalundervisning. Men også måten man i en barndom kan identifisere seg med disse profesjonsutøverne. Det kan tenkes at på en slik måte at begynnelsen på en profesjonsforståelse kan starte tidlig i livet. Forskningsdeltakeres utsagn om sine tidligere musikkpedagoger ser jeg som interessant fordi det er disse tidligere musikkpedagogene som har vært med på å gjøre deler av musikkpedagog profesjonen synlig for forskningsdeltakere. Man kan hevde at det kan ha hatt påvirkning på deres tidlige identitetsdannelse, som senere har hatt påvirkning på hvordan forskningsdeltakernes forståelse av egen rolle i musikkpedagogikk og syn på musikalsk utvikling.

M: kan du huske hvordan din tidligere musikkpedagog din var som pedagog?

Anne: Nei, han var veldig rolig og veldig fokus på deg og var sånn *gossli* på en måte. Det var aldri sånn at han krevde, at han liksom ble sur hvis du ikke hadde gjort noen ting. Han var liksom *-ja, men da tar vi tak i det*. Så jobber vi med det, nei han var kjempefin. Han dro meg jo, uten at jeg fikk dårlig samvittighet for at jeg ikke fikk til ting. Han på en måte åpnet, så jeg på en måte kunne krabbe meg opp. Og det er en veldig fin måte å gjøre det på. Han var veldig flink til å se akkurat hvor du var. Det var veldig gøy og viktig. Jeg hadde han en stund inn i konservatoriet.

Jørgen: Han var veldig snill og han viste meg alltid, hjalp meg alltid og viste meg alltid. Særlig det her med fingersetting, teknikk, fingerteknikk. Jeg kunne nok ha tenkt meg at han hadde vært litt strengere med en del tå musikkteorien. For det er jo sånn som jeg har angret på senere at jeg ikke fikk med meg mer av det. Men det er noe som jeg måtte ha tilegnet meg senere.

M: fikk du komme med forslag sjøl og?

Han var ganske diktatorisk og på sangutvalget altså. Men så va det også sånn at han spilte mye musikk for meg. Altså enten han spilte selv, eller at han spilte på plate sånn at vi hørte på en del musikk. Men så holdt jeg på utforska litt innenfor den rytmiske sjangeren selv.

M: ja, du kan jo fortell om hvordan det spant videre?

Ja, så det her med harmonilære og akkorder, akkordprogresjoner osv. Der satt jeg nok, jeg brukte mye tid på å forske på det altså og lekte meg mye.

M: du lekte deg med det ja?

Ja for det at, da hadde jeg jo ingen, det va jo ingen som underviste meg i det. Og det var ingen som satt noen krav at neste gang så *skal du ha lært at, lært det og det*. Så jeg brukte nok mye tid på å rett og slett leke meg med det og ikke minst begynte veldig tidlig med gehørspill.

Altså at jeg begynte å spille det jeg hadde hørt.

Det va litt sånn *learning by doing*, lærte meg det praktisk først, så har jeg på en måte fått hengt teorien bak det på de rette knaggene i ettertid. Jeg er ganske sikker på det, for jeg var ikke så sånn superglad i å bruke noter når jeg skulle lære meg nye ting. Jeg er veldig, veldig opptatt av det her gehørspille. Og det er noe som jeg bruke mye som lærer selv i dag, Det å bruke veldig mye gehørspill.

Willy: Jeg spiller bestandig med dem, uansett. Bestandig. For det synes jeg manglet når jeg studert, læreren spilte aldri til meg, han bare snakka. Så jeg deltar og syng hele tida. Det spiller ikke hvilken rolle hva det er liksom bare det å bli med. Det synes dem e stas vet du, når man

spiller med læreren. Så det er veldig viktig. Det å delta med barnene hele tida. Det er kjempeviktig

M: du hadde litt av det, eller du hadde lite av det?

Ja lite, mine lærere de snakket mest. Sånn *-spill for meg nå*. Sant, sånn gammel skole vet du.

Denne empirien viser forskjellige metodiske tilnærminger fra barndommen. Ut fra empirien kan det tolkes at forskningsdeltakerne opplevde selv som elev en pedagogisk omsorg. Det i form av musikkpedagogens evne til å ta utgangspunkt i hvor eleven sto og bygget videre fra det nivået. Empirien viser utsagn som *han dro meg jo, og han var flink til å se akkurat hvor du var, og han åpnet opp så jeg kunne krabbe meg opp*. Med bakgrunn i disse utsagnene kan man tolke en pedagogisk tilnærming som kan settes i sammenheng med det nåværende og den potensielle utviklingssonen. Empirien belyser en pedagog som går ut fra elevens utgangspunkt. For så å støtte eleven videre gjennom passe utfordringer slik at en kan nå sin potensielle utviklingszone og nå et nytt selvstendig nivå. Samtidig kan man også se denne pedagogiske tilnærmingen i sammenheng med pedagogisk takt. Pedagogisk takt er noe som drives frem av en orientering i retning av det gode for eleven (Van Manen, 1993, s. 13). Empirien ovenfor viser til flere utsagn om musikkpedagogens væremåte. Disse væremåtene kan man tolke på en slik måte at omhandler en tilnærming i form av pedagogisk omsorg og ansvarsbevissthet. Og kan tolkes videre som kvalitetsmessige holdninger og oppfattelser til fordel for eleven.

I motsetning til empirien som viser til et valg av tilnærming og metode som kan sees i sammenheng med musikkpedagogens profesjonsforståelser i dag, viser også empiri et bevisst bort valg av metode opplevd og erfart i barndommen. Forskningsdeltaker Willys opplevelse av egen undervisning fra da han selv var elev til et bevisst bort valg av undervisningsmetode innenfor sine undervisningsmetoder som musikkpedagog. Den tidligere undervisningsmetode da han selv var elev blir beskrevet som mye snakking og spill- til-læreren metode. Videre betegner forskningsdeltakeren den metoden som *gammel skole*. Man kan tolke dette begrepet sammen med forskningsdeltakerens utsagn i sammenheng med mesterlæretradisjonen, da med tanke på læringsformen *mesterklasse*. Mesterklasse er en type arbeids og læringsform, der mesteren gir eleven veiledning på instrumentet, hvor andre studenter kan observere og som kommentatorer (Waagen, 2011, s. 85). Mine erfaringer tilsier at det i en mesterklasse ligger det forventinger om prestasjon i form av å utøve på instrumentet i form av spill-til- læreren metode. Angelo (2014) skriver at gjennom mesterlæretradisjonen bidrar til og videreføres ulike typer viten, kunnskap, praksiser og væremåter som ikke alltid blir av like god kvalitet

(Angelo, 2014a, s. 33). Forventningen om prestasjon i form av å spille til pedagogen som ligger i den metoden, er etter min tolkning et av forskningsdeltakernes bevisste bort valg når han skal undervise i instrumentet sitt. Det kan hevdes at forskningsdeltakeren har gjennom andre opplevelser og erfaringer funnet andre verdier og syn på hva musikk er og hvordan man kan legge til rette for musikalsk utvikling.

Man kan også se at forskningsdeltakernes erfaring fra de selv var elev og hvordan de selv tilegnet seg kunnskaper og utviklet musikalske evner og identitet kan ha påvirket hvordan profesjonsforståelsen de har i dag. Slik jeg tolker empirien ser jeg sammenhenger mellom forskningsdeltakernes valg av metodisk tilnærming i dag og hva de opplevde av tilnærminger som elev selv. Her vil jeg trekke frem Jørgens utsagn om hvordan han velger å tilrettelegge instrumentalundervisningen for eleven.

Metodisk tilnærming

Jørgen: Til de minste så kjøre jeg neste utelukkende gehørspill i starten. Og har veldig fokus på lek. Jeg spille alltid med dem egentlig enten det er ting de har lært seg, eller det er helt nytt stoff som vi jobber med. Så spiller jeg alltid sammen med dem. Og det tror jeg er viktig, at dem som tidlig som mulig får denne følelsen tå mestring og får den følelsen, hva samspill kan gi da. Så det sett jeg egentlig helt øverst som nummer en her.

Til en nybegynner så bruker jeg alltid, jeg prøver å bruke så kjent musikk som mulig. Altså jeg prøver å ta utgangspunkt i musikk som barna kjenner fra før også kan du ta å begynne å snakke om teorien etterhvert da. Så er jeg veldig opptatt av at dem ikke får for store mengder stoff på en gang. Jeg har selv opplevd elever som har hatt lærere som ikke har sett begrensninger til eleven i det hele tatt. Fylt på med stoff og vanskelighetsgrad som har ført til at elever har sluttet. Så jeg prøver å være litt obs på den faren der.

Forskningsdeltaker Jørgen sier at han velger å ha fokus på lek på instrumentet når han underviser i instrumentet sitt. Begrepet lek har han også nevnt tidligere om hvordan han selv tilegnet seg kunnskaper. Igjennom egen utforskning på instrumentet ved å bruke gehørspill for å lære seg akkorder og harmonier, for så i etterkant henge på teorien bak. Jørgen er også opptatt av å bruke kjente stoff som for å kunne fremme mestringsfølelse. Dette kan tolkes som en faktor han har valgt å legge til, ettersom jeg tolker at Jørgen selv ikke fikk være så aktiv som han ønsket i repertoarvalget hos sin musikkpedagog. Dermed kan det hevdes at han også fant mestring og motivasjon ved å kunne spille kjent stoff som han kanskje hadde hørt gjennom platesamlingen til sin mor og gjennom samspillfelleskap med kompisene på ungdomskolen. Videre beskriver Jørgen at det å vise og gi elevene følelsene av hva samspill kan gi som avgjørende for motivasjon og mestringsfølelse i instrumentalundervisningen. Denne gleden, muligheten og mestringsfølelsen gjennom samspill er også noe Jørgen beskriver som en stor motivasjon for valg av en yrkeskarriere som musiker og

musikkpedagog. Sammenheng ved Jørgens utsagn om hvordan han velger metodisk tilnærming i dag og metoden han selv brukte for å tilegne seg de kunnskapene han har, i dag både innenfor musikken men også pedagogisk sett.

Willy: Det som jeg ofte gjør er at jeg bruker gehør basert. det er det første jeg bestandig gjør. Lære seg å høre ting og lytte på musikk og prøver jeg også lære dem besifring, det er jo også viktig.

Jeg bruker det veldig ofte til å begynne med så blander jeg inn notelære etterhvert. Eller så blir det kjedelig å spille tre toner det første halvåret ikke sant. Dem må ha noe som, hvis ikke så detter dem av, de må ha noe som, noe der det blir musikk med engang.

Også ofte så spør jeg dem om de har noen låter som dem like som dem kan vise meg på Youtube. Eller dem kan skrive opp en liste med låter dem liker. Så kan jo jeg arrangere en låt som dem like så kan vi spille sammen. Det gjør jeg ofte altså, prøver å bruke låter som dem liker selv. det er veldig viktig. Da er det lettere for meg å komme med mine ting og vet du. Hvis dem får noe de liker selv så er det mye enklere å si ja til mye andre ting og. Så det handler mye om å være litt lur og vet du, når man er lærer sant. Hvordan skal jeg få dem til å yte maks.

Empirien belyser Forskningsdeltaker Willy metodiske tilnærming. Gjennomgående i fra dette utsagn som er i likhet med forskningsdeltaker Jørgen sin metodiske tilnærming er at de velger en gehørbasert metode. Ved å spille sammen med eleven og skape noe *som blir musikk med engang* sammen, er en metodisk tilnærming vi kan se i sammenheng med hvordan de selv opplevde musikkpedagogikk som barn. Da med tanke på empirien som belyser hvordan Willy gjennom glede og mestring i et musikalsk felleskap og tilhørighet i samspill på ungdomsskolen. Og hvor det også var tilrettelagt og en lett tilgjengelig mulighet for å kunne spille musikk, slik at det *blir musikk med engang*.

Heggen (2010) skriver at personer som ønsker framtidig medlemskap i grupper, tar med seg verdier som ligger der til framtidig overgang (Heggen, 2010, s. 322). Som musikkpedagog og utøvende musiker har gjerne musikken alltid vært av stor betydningen av deres liv. Dette kan man tenke seg har blitt en del av forskningsdeltakernes selvforståelse. Man kan også med utgangspunkt i Heggen (2010) sitt argument om identitetsdannelse til den profesjonen en tilhører, kan profesjonsforståelse kan sammenfalle med livsfasen ung/ voksen. Disse opplevelsene og møtene med metodiske tilnærmingemetodene i instrumentalundervisningen i barndommen til forskningsdeltakerne som empirien viser ser man likheter, ulikheter, og sammenheng mellom forskningsdeltakernes begrunnelser for pedagogisk og didaktisk utøvelse i sin profesjonsforståelse. Med bakgrunn i dette kan det hevdes at man som musikkpedagogprofesjon har en tidlig dannelse av identitet i musikk, dermed også en dannelse av tidlig profesjonsidentitet. Hvordan musikkpedagoger selv har opplevd

instrumentalundervisningen kan dermed påvirke hvordan man senere velger å forstå sin rolle i instrumentalundervisningen som musikkpedagog.

4.1.3. Musikkpedagogens inspirasjon og motivasjon:

Begrepet *kall* som profesjonsutøverens betegnes som musikkpedagogens drivkraft (Christensen, 2013). I begrepet drivkraft ligger også inspirasjon og motivasjon som to komponenter som spiller inn på drivkraften. Faktorer som spiller inn på hvilken profesjonsforståelse man har i musikkpedagogisk sammenheng er sin profesjonsidentitet som bygger på kunnskaper, erfaringer og opplevelser musikkpedagogen har ervervet seg gjennom utdannelsen og erfaring, men også hvilken drivkraft man identifiserer seg med. Angelo skriver at vektleggingen på identitet i musikkpedagogiske er sterkt person og kontekstavhengig (Angelo, 2014, s. 30). Kunstnerisk motivasjon er ulikt fra pedagogisk motivasjon, og går i hver sin retning. En kunstnerisk motivasjon kan omhandle formidling, øving og utøving, mens pedagogisk motivasjon handler om å bidra til dannelsen for eleven (Angelo, 2014, s. 31). I kulturskolen er det som tidligere nevnt profesjonsutøvere med ulik utdanning og erfaring. Da også musikkpedagoger med forskjellig inspirasjon og motivasjon som gi en nærmere innsikt i musikkpedagogisk profesjonsforståelse.

M: Hva inspirerer og motiverer deg mest som musikkpedagog?

Anne: Det er stort spørsmål. For det er mange ting. Jeg synes jo det der med at å se barn få en sånn *aha- opplevelse* er fantastisk.

M: ja, at de skjønner det?

Ja at de plutselig *åh*, eller at de plutselig gjør det bra på en konsert, med ting vi har jobbet med også løsner det liksom. I det hele tatt det å se barn som er fornøyd etter å ha kjempet litt grann, det er jo fantastisk da. Kanskje er det det jeg syns inspirerer meg mest. For det vil jo alltid gå i sanne bølgedaler for meg også, ikke bare for barna.

M: ja, ikke sant gode og dårlige dager der også

Ja, jeg vet ikke helt hva jeg skal si om det, for det er så mange, det er så mange ting inni det. Jeg jobbet jo, første året så jobbet jeg jo mye som vikar, før jeg fikk fast jobb her. Det synes jeg var ok. Men jeg skjønnte forskjellen når jeg fikk egne elever som jeg fulgte år, etter år. Fordi at det er det som er motiverende å se utviklingen deres fra det ene til det andre liksom. Plutselig så løsnet det og plutselig så gikk det bra. Det de trodde var helt umulig i starten.

M: ja, ikke sant, det å se progresjon da?

Ja, det å se progresjonen, rett og slett. Jeg får nye elever på mini på høsten og møter dem første gangen også, utpå den tiden vi kommer inni nå (ca 6 – 7 mnd inn) når de begynner å mestre ting. Da de nesten ikke vet opp ned på noen ting, også nå er det liksom kjempedyktige. Og stolt av det. det er veldig gøy å se, og veldig inspirerende. Jeg synes det, så kanskje sanne ting. Ja, det er mange ting, det er det.

Willy: Jeg har jo min interesse, min selvinteresse, har gitt meg utrolig fine ting i livet. Det ønsker jeg jo å før til nye generasjoner. Også det er jo utrolig artig å jobbe med barn, dem har jo utrolig masse humor. For meg så har det jo også vært en måte å få et godt levebrød på i

tillegg da. Det må jeg jo bare si. Så det er forskjellige faktorer, men liksom gleden med å jobbe med barn og ungdom er veldig artig da. Det skape jo mye glede for deg.

Empirien viser til at forskningsdeltakernes inspirasjon og drivkraft i arbeide som musikkpedagog springer ut fra eleven. Dette er et felles trekk ved denne empirien uavhengig av utdanning eller erfaring. Empirien viser til uttrykket *aha- opplevelse* og en glede, da i etterkant av å måtte *kjempe litt*. Slik jeg tolker forskningsdeltakernes utsagn er det å se eleven i progresjon en motivasjon, altså en blanding av pedagogisk drivkraft og kunstnerisk drivkraft. Da med tanke på at elevene dannes gjennom å mestre, for så å oppleve glede. En kan hevde at det å se eleven strekke seg fra det nåværende utviklingsområdet til det potensielle utviklingsområdet som motiverende i sitt arbeid som musikkpedagog. Det at elevene finner glede i musikken og felleskap i musikk tolkes også som en avgjørende inspirasjonskilde til videre musikkpedagogisk arbeid.

Et aspekt som en forskningsdeltaker påpekte var at motivasjon som musikkpedagog var økonomisk motivasjon. Den ene forskningsdeltakeren med denne motivasjonen var i større grad frilans, enn de andre to andre forskningsdeltakerne. Som en kan tolke ut fra empirien at tilsier har en større økonomisk trygghet i form av fast arbeid. Økonomisk motivasjon som trygghet er også faktorer som er en motivasjon utfra besvarelsene i spørreskjema fra forskningsprosjektets informanter:

Økt lønn, hadde jeg kunnet leve av bare å være utøvende musiker hadde jeg valgt det
(PPU student)

En trygg utvei hvis noe skulle skje (f. Eks. barn), da trenger man en stabil og fast inntekt
(PPU student)

Hvilke motivasjoner man har for å undervise kan påvirke deres instrumentalundervisning i kulturskolen. Empirien viser hverken en pedagogisk motivasjon eller en kunstnerisk motivasjon, men en motivasjon i form av økonomi og trygghet. En kan på den andre siden tenke seg på hvilken måte en økonomis motivasjon kan påvirke musikkpedagogens motivasjon for instrumentalundervisningen, da den hverken er motivert i form av øving og utøving eller pedagogisk motivasjon i form av dannelse.

4.2 MUSIKKPEDAGOGISK GRUNNSYN

Arbeidsoppgavene til musikkpedagogen som en profesjonsutøver er av normativ karakter (Heggen, 2010). Med andre ord når det kommer til instrumentalundervisningen finnes det ingen rett eller gale svar på hvordan den kan gjøres. Derfor blir det opp til musikkpedagogen om hvordan man kan handle i praksis. Musikkpedagogisk grunnsyn omhandler virkelighetsoppfatning, kunnskaper, holdninger og verdier som ligger til grunn for ens praksis. Samtidig utgjør instrumentalundervisning tre - ledds situasjon (Heggen, 2010) som omfatter relasjonen mellom eleven, faginnholdet og musikkpedagogen. Disse tre leddene krever musikkpedagogens bevissthet rundt tre syn i denne relasjonen; menneskesyn, læringssyn og kunnskapssyn. Disse tre aspektene utgjør et musikkpedagogisk grunnsyn. For å kunne få et større innblikk og forståelse for mine forskningsdeltakeres profesjonsforståelser velger jeg å presentere det jeg oppfatter som deres utsagn av disse tre synene.

4.2.1 Menneskesyn:

Med utgangspunkt i Johannesen (2006) didaktiske modell som viser relasjonene man står i som musikkpedagog i instrumentalundervisningen, er relasjonen mellom elev og musikkpedagog grunnleggende. Nettopp fordi musikkpedagogen og eleven skal samhandle, samarbeide mot elevens musikalske utvikling. Hvordan syn musikkpedagogen har på eleven som individ, vil derfor ha påvirkning på deres instrumentalundervisning. I instrumentalundervisningen har musikkpedagogen med sin posisjon og med sine kunnskaper andre forutsetninger enn det eleven har, og står derfor i et asymmetrisk forhold. Instrumentalundervisningen påvirkes da av musikkpedagogens egen ansvarsbevissthet og maktutøvelse.

Musikkpedagogenes rolle i møte med eleven

Følgende empiri belyser forskningsdeltakernes syn på sin rolle i møte med eleven i instrumentalundervisningen.

Jørgen: Jeg merke jo det på pianokrakken at det du kjem jo veldig nærme da, hver enkelt elev. Jeg vil jo ikke kalle meg lærer, men jeg vil kalle meg en veileder, som skal veilede eleven. Og jeg ser jo i mange sammenhenger så vil jeg å si at det også er en dannelsesreise for eleven, og kanskje for meg som lærer også.

M: Hvordan da?

Jo, fordi at det å lære seg et instrument på den måten det, hvis du skal bli god på det der, så krever det mer tå deg som elev enn bare lære deg det faktiske musikkstykket. Altså du, du

kommer inn på eleven mye på det private. Du skal gi eleven råd og tips om hvordan en skal lære seg stykke. Råd og tips om hvordan en bør legge opp arbeidsrutine hjemme. Så kommer du til at det her stykke kanskje skal framføres på konsert. Det er ikke alle som har nerver til det, sånn i utgangspunktet. Og det også stå bak å være en sånn trygg veileder, det synes jeg er viktig. Sånn at den biten også skal bli en god opplevelse. Jeg tror det er mange som har hatt dårlig opplevelser på en konsertscene også miste dem interessen.

M: hvordan får du dem til å føle seg trygg da?

Nei det handle jo om tillitt i utgangspunktet, gjensidig tillitt. Også må jeg også da selvfølgelig bidra til med det jeg har av erfaring og være der å støtte dem. Men det der er en viktig del tå hele opplæringa da, føler jeg da.

Anne: Jeg er på en måte en sosialarbeider og jeg er jo det. Og det er jo egentlig for de alle, men kanskje enda mer for de store. (..) Men de som kommer her alene og jeg er kanskje den ene voksen som de kan treffe alene. Så de er nødt til å være veldig trygg på meg, hvis ikke så kan jeg ikke få til noen ting hvis ikke de er trygge på meg. Og jeg lover det jeg holder, nei jeg holder det jeg lover og ja.

Willy: Ja, det er jo forskjellig hvordan folk gjør det egentlig. Det handle jo veldig mye om hvert fall når man underviser barn, hva skal jeg si? Du må bli venn med dem egentlig. Først må du, du må vær *litt ned på der*. En må liksom føle at når en er på timer sammen så. Klart en skal se opp til læreren sin, men det kan ikke bli for stor forskjell. En må på en måte delta på deres premisser.

Empirien belyser hvordan de tre forskningsdeltakerne beskriver sin rolle i relasjonen til eleven. Empirien viser til tre forskjellige begreper som omhandler pedagogrollen i instrumentalundervisninger; veileder, sosialarbeider og venn. Veilederen beskriver at man gjennom instrumentalundervisningen kommer veldig nært elevene og hvordan denne undervisningssituasjonen kan være en dannelsesreise både for eleven, men også han som pedagog. Slik jeg tolker forskningsdeltakerens så beskrivelse han instrumentalundervisningen som mer enn bare *det faktiske musikkstykke*. Med andre ord mer enn bare det tekniske, men også hvordan legge opp selvstendig rutine og veilede på hvordan man selvstendig som menneske kan tilegne seg metoder for nye kunnskaper på egenhånd. Empirien belyser også at i undervisninger krever en form for gjensidig tillit. På en slik måte kan man tolke instrumentalundervisningen også som en dannelsesreise når det kommer til å utvikling av sin egen selvforståelse, selvfølelse og identitet.

Sosialarbeider og venn er de to begreper neste som empirien belyser når det kommer til beskrivelse av sin rolle som pedagog med tanke på relasjonen til eleven. Slik jeg tolker forskningsdeltakerens utdyping ved begrepet sosialarbeider er at man som musikkpedagog også er en voksen omsorgsperson som skal se og anerkjenne eleven som mennesket. Spesielt når instrumentalundervisningen foregår en til en er trygghet en avgjørende og grunnleggende faktor skal instrumentalundervisningen ha hensikt. Det siste begrepet som empirien viser til er venn. Slik jeg tolker utdypingen av det begrepet er at man som musikkpedagog møter eleven

på deres premisser. Videre tolker jeg dette slik at som musikkpedagog også er et forbilde for eleven når det kommer til ferdigheter på instrumentet så må ikke avstanden bli for stor. Avstand i forhold til hvilket nivå man legger undervisningen på med tanke på elevens ferdigheter. Avstanden gjelder også hvilke holdninger man uttrykker og handlinger man utøver i relasjon til eleven, derfor benevnelsen *venn*. På en slik måte følge eleven på deres premisser med å ta utgangspunkt i elevens ferdigheter og bygge videre fra det grunnlaget.

En medmenneskelig musikkpedagog

Ut fra spørsmålet til PPU studentene om hvordan de ville beskrive en god instrumentalpedagog, omhandler store deler av denne empirien beskrivelser om musikkpedagoger som samsvarer med begrepene som empirien fra forskningsdeltakerne velger å beskrive sin rolle med. I følgene vil jeg vise til noen av besvarelsene fra PPU studentene:

Et godt medmenneske som klarer å se mennesker å møte dem på deres premisser
(PPU Student)

En god instrumentalpedagog kan skal være tålmodig, empatisk, og glad i mennesker
(PPU student)

Pedagogens har stor innflytelse og innehar høy prestisje, men denne innflytelsen knyttes til kunnskap som ressurs og at denne kunnskapen formidles med pedagogens karaktertrekk (Dale, 1999, s. 210). En kan på bakgrunn av dette tenke seg at som musikkpedagog er sin oppfattelse av væremåte, holdning og handling det som danner grunnlaget for at det skal være mulig og formidlet den ressursen av håndverk og ferdighetskunnskap man har innenfor instrumentet. Empirien rundt menneskesyn i instrumentalundervisningen viser til at musikkpedagogens ekspertise ikke bare handler om det håndverksmessige, og ferdighetskunnskap, men også forholdet til mennesker. Empirien som belyser menneskesyn i instrumentalundervisningen viser til begrepet tillit og gjensidig tillit. En slik tillit i relasjonen mellom musikkpedagog og eleven viser Dale (1999) til som rasjonell opplæring. Relasjonell opplæring viser seg til elevens og lærerens motivasjon for samhandling, motivasjonen baserer seg på gjensidig tillitt (Dale, 1999, s. 210).

Empiren fra PPU studentene viser til en god instrumentalpedagog som innehar slik kompetanse om relasjon mellom menneske, i form av *medmenneske*, *empatisk*, *tålmodig*. Begreper som *venn*, sosialarbeid og veileder viser til hvilken ansvarsbevissthet de viser ovenfor eleven og det asymmetriske forholde de står i, i instrumentalundervisningen.

Rollebeskrivelsene fra forskningsdeltakerne *venn, sosialarbeider og veileder* sett i sammenheng informantenes kan man hevde har et felles trekk i den sammenheng at de peker mot en form for en omsorgsrolle. Disse omsorgsrollene kan man se i sammenheng med pedagogisk takt som beskriver en pedagogisk væremåte som omhandler tillitt, tålmodighet, toleranse og tro på menneskets muligheter, samt elevens nærvær konfronterer pedagogen om sin ansvarsbevissthet (Van Manen, 1993, s. 13). Med bakgrunn i dette kan en hevde at allerede ved å betegne seg som musikkpedagog, innebærer det også kompetanse om og med mennesker. Angelo (2014b) viser en begrunnelse til hvorfor bruke begrepet pedagogikk isteden for didaktikk når det kommer tenkning rundt utdanning og undervisning i kunstoffag som musikk. Begrunnelse er fordi tenkningen rundt kunst og kunstpedagogikk (også da musikkpedagogikk) i mange sammenhenger handler om hele forholdet mellom mennesker og musikk (Angelo, 2014b, s. 27). Rammepånen for kulturskolen viser også til et krav om relasjonskompetanse. Kontakten og interaksjonen mellom lærer og elev er noe av læringens viktigste grunnlag (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 24). Man kan ha høy faglige kunnskaper om og i sitt hovedinstrument som musikkpedagog, men evnen til å formidle disse kunnskapene krever også en relasjonell kompetanse til den man skal lære ferdighetene bort til, nemlig eleven.

4.2.2 Syn på læringsprosess

En av tre relasjoner som Johansen (2006) viser til i instrumentalundervisningen, dreier seg om relasjonen mellom eleven og faginnholdet. I Instrumentalundervisningen omhandler faginnholdet musikkunnskaper. Innenfor musikkpedagogisk grunnsyn vil musikkpedagogens syn på læringsprosess påvirke instrumentalundervisningen. Hvordan musikkpedagogene velger å tilrettelegge instrumentalundervisningen for eleven gir et nærmere innblikk i hvordan syn musikkpedagogene har på elevens læringsprosess i forhold til faginnholdet. Følgende empiri viser ulike syn, tilrettelegging og tilnærmedes metoder for elevens læringsprosess.

Gruppeundervisning

Willy: Vi har noe som heter *Rett I Band* kalles det.

M: ja så dem er i sånn gruppe og har et lite band også instruerer du?

W: ja, da har jeg gjort det sånn at det. Hvis dem søke på.. det er veldig vanskelig å få plass i musikkskolen. Så det er ofte to, tre års ventetid. Men hvis de ønsker å gå i band så får dem plass tidligere. Så får dem velge instrument etterhvert. Så de starter ofte i gruppe og blir vant til å jobbe sammen, også kan dem få spesialundervisning etterhvert.

M: hvorfor har du valgt og gjort det sånn?

Nei, det er at det er å få, at det er lettere å undervise flere elever i gruppe, enn en til en. Så vi kan gi de plass tidligere på grunn av det, det har med tiden å gjøre. Hvordan få flere elever inn tidlig. Kjør dem i gruppe sammen sant, en times tid da, kanskje en ti elever sammen. På en vanlig klokke time så har du tre elever, du har 20 min til hver sant. Det er en måte på å få flest mulig inn da. Og få flest mulig, også kan man og prøve instrumenter sant. De kan få prøve Keyboard og sånne ting, så det er en måte å få dem til å velge et instrument også.

Anne: Her har det vært gruppeundervisning helt siden jeg begynte å jobbe her. Så når jeg begynte her så var det sånn - hjelpe meg, åssen skal jeg klare det? Det var fire stykker på en gang liksom. Men det er fantastisk bra at de drar nytte av hverandre. De lærer seg å respektere hverandre. Alle vet at de er i samme båt, og da får du den her respekten, og de kan vente på hverandre og de kan på en måte skjønne at en ikke har fått øvd så mye og en har kanskje øvd veldig mye. De må være ganske jevne i nivå.

M: ja at de er matchet i nivå ja?

Ja, alder og nivå. Noen ganger har vi ett års forskjell og det kan fungere. Men hvis det ikke er godt, altså likt nivåmessig, så kan det bli helt grusomt. Hvis jeg går forbi alle de andre, ikke sant og synes alt det de andre holder på med er kjedelig, da må man gjøre noe med gruppene. Det fungerer ikke, da er det mot sin hensikt. Så da bytter vi litt om og deler litt og kanskje får en ny match med de som har kommet veldig langt også kan de andre fortsette. Så det er to eller tre eller fire på sånn gruppeundervisning. Men jeg er så positivt overrasket, for jeg synes det er mye artigere å undervise i grupper for at du får mye mere respons.

Empirien viser til at det kan være lange ventelister for å kunne starte på et instrument, men som en løsning for å kunne ta inn de barna som ønsker det mulighet for gruppeundervisning. En kan tolke det sånn at det er av ren instrumentell karakter for å få flest mulig inn i kulturskolen. På den andre siden viser det også til at gjennom gruppeundervisning får plass til flere elever samtidig. På en slik måte kan gruppeundervisning være med på å gi tilbud til alle barn som ønsker, slik som det står beskrevet i Kulturløftet (2005).

Empirien viser også at gruppeundervisning også har sin kvalitet når det kommer til elevenes læringsprosess. At elevene gjennom gruppeundervisningen *drar nytte av hverandre*.

Empirien belyser også hvordan elevene lærer å respekter, og vise forståelse for andres livsverden i en gruppeundervisning. En kan tenke seg at det ikke bare er ferdighetskunnskap som utveksles i en gruppeundervisning men også hvordan man som menneske skal forholde seg til hverandre i et felleskap med samme interesse, men små forskjellige forutsetninger.

Empirien påpeker også at det i gruppeundervisning bør være samsvar i elevenes nivå og alder skal undervisningen fungere til sitt formål.

Mer enn bare øvingsrommet

Den sosiale biten

Willy: Jeg tar dem med på ting. jeg liker å ta med elevene mine på kino, jeg tok dem med på og så den Queens - filmen for eksempel. Jeg bruker å ta de med på konserter og drar på museum, sant ja og tar de med på forskjellige ting i tillegg til musikken. Da blir dem gira vet

du. De trenger litt flere impulser enn bare å spille, dem må ha litt mer. Jeg arrangerer jo også sånne studioinnspillingskurs til dem, så dem kan komme og spille inn i studio, for seg selv. (...) mot at jeg er utøvende sjøl, prøve å få dem med på arrangement ganske tidlig. Det kan være å spille en akkord det, eller lag en par toner bare. Så bli vant til og liksom være med publikum og foreldrene kommer og ser på. Få dem inn på sånne ting veldig tidlig. Men klart det blir mye fokus på det grunnleggende når eleven er så liten. Så det kommer mye mer etterhvert når dem blir flinkere musikere.

Empiren belyser at musikkpedagogikk og instrumentalundervisningen er mer enn bare en til en undervisning på et øvingsrom. Denne empirien viser til et mangfoldig syn på hva musikkpedagogikk kan være. Gjennom et læringssyn om hvordan man kan lære og bli motivert gjennom nye arenaer og annerledes impulser er en kvalitet i instrumentalundervisningen denne empirien belyser. En undervisningsmetode som setter den tradisjonelle en til en undervisning, fokusert på ferdighetskunnskap til side. Utsagnet viser til at gjennom flere arenaer enn øvingsrommet, får eleven nye impulser og motivasjon til å utvikle sin musikalitet. Empirien belyser også at musikk kan være mer motiverende ved et mangfold av arenaer hvor det er et felleskap og gruppetilhørighet.

Samspill – tilgjengelig og begripelig.

Jørgen: Vi synes det er viktig å legge til rette for mest mulig samspill. For eksempel så har vi startet noe sånn *drop-in* samspill nå. Altså hvem som helst kan komme å være med, hver tirsdag. Der kjøre vi kun, der har vi ikke en note. Vi startet bare med oss læreren, hvor vi bare drar i gang med ett eller annet. Og nå oppleve vi både elever fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet som møtes der og synes det er innmari moro. Så nå sist kjørte vi tolv takters blues skjema. Det var det ingen som visste det før vi hadde spilt det noen ganger. Også forklare vi det etterpå ikke sant. – *Åja*, så skjønner de det. Så overfører vi det til mange forskjellige låter også da ser dem litt hvordan det heng sammen.

Oppfatningen av musikalitet og musikalsk utvikling i den vestlige verden er spesialisert, og at det er medfødt genetisk talent (Sloboda m.fl. i Kulset, 2018, s. 28). Empiren som belyser også forskningsdeltakernes syn på hvordan eleven i læringsprosess, som igjen viser til et mangfoldig syn på elevens musikalske utvikling. Man kan hevde at deres måte å tilrettelegge og tilnærme seg instrumentalundervisningen ligger nærmere det normative synet på musikalsk utvikling hos eleven. Empiren setter lys på at musikalsk utvikling også kan foregå utenfor øvingsrommet. Man kan tolke empirien slik at den viser et syn på læringsprosess som en aktiv prosess som krever innsats fra den som skal lære (Waagen, 2011, s. 213). Å gi eleven et tilbud som inneholder et mangfold av hvordan man kan utvikle seg musikalsk gjennom nye og annerledes impulser slik som konserter, filmer og museum krever en aktiv deltakelse fra eleven med hele seg. Slik som Selmer – Olsen skriver at mennesket lærer og utvikler seg

kroppslig, visuelt, derav kan man også knytte en slik læringsprosess som helhetlig læring. Med bakgrunn i denne empirien sett i lys med disse teoriene kan man hevde at oppfattelsen på elevens læringsprosess ligger nærmere det normative synet på musikalsk utvikling. Nettopp fordi læringsprosessen også foregår gjennom andre metoder og andre arenaer enn det tradisjonelle øvingsrommet.

Ut fra empirien er *den sosiale biten* også viktig når det kommer til instrumentalundervisningen i kulturskolen. Sett i sammenheng med rammeplanens er den empirien også med på å fremme respekt, tilhørighet, bære kritisk reflekterende og utvikle sin livskompetanse, slik formålet for kulturskolen står beskriver (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 7). Gjennom et sosialt felleskap med andre barn med samme interesse kan gi god mulighet for egen identitetsutvikling for eleven.

Terskelen for å melde seg inn i kulturskolen kan noen ganger være høy, man kjenner også til at instrumentalundervisningen i dagens kulturskole er av formell karakter, både i en - til - en undervisning og gruppeundervisning. Kulset skriver også om hvordan man i den vestlige verden må oppsøke spesifikke institusjoner for å få tilgang til å bli utviklet musikalsk, gjennom en oppfatning og syn på musikalsk utvikling som spesifisert utvikling (Kulset, 2018, s. 28). På den andre siden belyser empirien hvordan man som musikkpedagog kan legge til rette for at barn som ønsker kan få muligheten til å prøve å spille musikk på et instrument, samt forklare eventuelle musikkteorier i en litt mer uformell læringssituasjon enn vanlig instrumentalundervisning i kulturskolen. Denne læringssituasjonen bærer felles trekk med Green (2008) uformelle læringssituasjoner. Green har studert hvordan barn lærer av barn i uformelle læringssituasjoner, og det å bringe uformell læring inn i en skolesetting kan være utfordrende for lærerne. Denne læringssituasjonen som empirien viser til er ikke helt uformell, men bærer mindre preg av at den er mindre formell enn den tradisjonelle instrumentalundervisningen. Terskelen for å komme å prøve er lettere, enn å måtte oppsøke kulturskolen for å prøve å spille. Empirien belyser hvordan slike uformelle læringssituasjoner kan være med på å bidra til at terskelen for å delta ikke blir for høy. Dermed ta del i et felleskap som er tilgjengelig og begripelig, og som kanskje kan føre til videre interesse for musikk. Green konkluderer med at de uformelle læringssituasjonene gir barna større eierskap til sin egen musikalitet (Green, 2008). På bakgrunn av dette kan man hevde at å legge til rette for slike litt uformelle praksiser, inn i formelle læringssituasjoner kan være en måte å tilrettelegge for musikalsk utvikling. Det med utgangspunkt i hvordan eleven lærer med hele

seg, også i felleskap med andre elever, kan styrke elevens selvstendighet i hvordan man tilegner seg nye kunnskaper og progresjon.

Å lære i et felleskap er også en kvalitet som trekkes frem i empiren. Empiren belyser at man som elev i gruppeundervisning kan dra nytte av hverandre, og som elev i et felleskap får økt motivasjon og interesse. Dette synet på hvordan eleven selvstendig kan stå i læringsprosess og utvikle sin musikalitet på kan en se i sammenheng med Small (1998) musicking filosofi. Musicking i en gruppeundervisningssituasjon handler blant annet om relasjoner elevene i mellom, gjennom måter å oppleve musikk på. Gjennom musicking som musikkopplevelse kan man utforske og bekrefte relasjoner i virkelighet (Kulset, 2018, s. 44). Empirien viser til hvordan motivasjonen, interessen blir større ved å oppleve musikk sammen med andre, og på et mer mangfoldig vis enn bare i øvingsrommet. Som i større grad viser til og kan handle om at det å oppleve musikk med andre er mer motiverende og gir verdier. Som for eksempel å være i handlingen og relasjonen, da det skjer sammen med andre. Enn bare at det å spille musikk som musikk i seg selv.

4.2.3 Kunnskapssyn:

En faktor innenfor musikkpedagogens grunnsyn som påvirker hvordan en velger å tilrettelegge og tilnærme seg instrumentalundervisningen er hvordan kunnskapssyn man har. Johansen (2006) didaktiske modell viser relasjonen mellom musikkpedagogen og faginnholdet som en av faktorene i instrumentalundervisningen. Denne relasjonen omhandler hvordan musikkpedagogen ser på den faglige kunnskapen i musikk. Her representerer ars og Scientia dimensjonene fra Frede Nielsens (1998) modell for musikkundervisningens tredimensjonale basis ulike typer kunnskapsformer. Musikkfagene inneholder litt av alt, men det blir opp til musikkpedagogene om hva som skal veie mest av scientia – ferdighet og håndverksaspektet eller ars dimensjon som omhandler det mer sanselige og erfaringsbaserte kunnskapen gjennom musikk. Følgende empiri viser musikkpedagogenes utsagn i form av refleksjoner og erfaringer med sitt syn på kunnskap og opplevelser av andres musikkpedagogers ulike kunnskapssyn i form av nivå.

Nivå - ulike grader av pedagogisk kompetanse

Jeg hadde ikke et spesifikt spørsmål om ferdigheter og nivå. Det er ulik hvor i intervjuene disse refleksjonene kommer frem. Derfor har jeg forklart i hvilken sammenheng i løpet av intervjuet disse refleksjonene fant sted.

Willy:

I forhold til temaet gruppeundervisningen i intervjuet til Willy nevnte han en annen gruppe Willy underviser.

Willy: Vi har flere typer grupper, en heter *Takt* som er de flinkeste elevene som også har sitt eget bandprosjekt. Der vi har konserter på flere forskjellige konsertscener rundt i byen og forskjellig. Så det er tilbud for de fleste da vet du. På alle nivå egentlig og det gjør det jo og mer spennende for meg også som pedagog

M: Hvordan da?

Jeg får jo brukt mye av det. Ofte på et nybegynnernivå så er det ofte at veldig mange andre kunne ha undervist dem egentlig. Men klart når man kommer lengre opp og blir flinkere så er det erfaringen min som kommer inn ikke sant. Som er veldig positivt for dem da. Det blir liksom mer musikerrollen, sant, som kjem inn sånn etterhvert.

Jørgen:

Senere i intervjuet med Jørgen når vi kom inn på kunnskapssyn og høyere nivå utdypet han sin begrunnelse for å være forsiktig med å utfordre eleven med for mye fokus på ferdighet og håndverksaspektet.

Jørgen: Jeg har selv opplevd elever som har hatt lærere som ikke har sett begrensninger til eleven i det hele tatt. Fylt på med stoff og vanskelighetsgrad som har ført til at elever har sluttet. Så jeg prøver å være litt obs på den faren der.

(...) Et pianotalent, et av de største jeg har sett på mange år. Han fikk altså en lærer som bare så talentet og kjørte på med stoff og vanskelighetsgrad. Denne eleven var også svært pliktoppfyllende ikke sant og det gikk til han ikke orket mer og han slutta mer eller mindre med piano på dagen altså, det gjorde han. Det er kjempeviktig å se mennesket! Så det ligg litt i bakhodet på meg da når jeg driv med barn og ungdom at det må ikke bli sånn at det, dem ikke synes det e moro lenger. For da kan jeg finne på noe annet.

Du kan jo studere pedagogikk til du blir blå, men du treng jo ikke være en pedagog for det. Du kan ha master på hovedinstrumentet ditt, e du nå pedagog for det? Eh, jeg vet ikke, jeg syns det bli litt (...) det er ikke så viktig da når du skal formidle det her med samspillglede, det er da mitt syn. Men ja jeg ser jo det at det kreves for den som skal nå høyt og langt innen musikken. Jeg har jo kompisar som har brått slutta på musikkonservatoriet for eksempel. Fordi at det her med teori og spilleteknikk etterhvert totalt overskygget spillelederen. En kompis på bass som ja, han turnerer jo med flere store nå i dag. Han begynte på konservatoriet. Han sa det at når han sto opp om morgenen før han hadde fått seg frokost, så hadde jo de ivrigste øvd i to timer allerede. Så han møtte veggen tilslutt. Han sa han var nødt til å slutte eller så hadde han kommet til å slutte på instrumentet sitt, rett og slett. For han følte det tok fokuset helt bort fra spillelederen og formidlingen. Så det er en balansegang det der altså. Og det tror jeg er overførbart helt ned på det nivået jeg driv på med da, når dem e små. Ja, jeg føle det.

Anne:

I sammenheng med spørsmålet om Annes opplevelse av verdsatte kunnskaper og at hun har vært praksislærer på konservatoriet spurte jeg henne om hun også hadde undervist som instrumentalærer på konservatoriet, og dermed kom vi inn på kunnskaper i sammenheng med ulike nivå, og yrkesvalg.

Anne: Som musiker må du gjøre et prøvespill for at de på en måte at de godtar deg. Som pedagog så er det ingen som ber deg ta en prøvetime, du skal bare ha papirene i orden. Kanskje litt skummelt egentlig.

M: hva tenker du er kunnskaper som trengs når man underviser i høyere utdanning på det nivået?

Man må ha et godt faglig grunnlag som musiker, men du må jo også ha en del pedagogiske evner. Altså å kunne formidle det du skal si til eleven. Men det er jo litt forskjell syns jeg å jobbe på det nivået so, og jobbe på gulvet sånn som vi gjør. For der forventer du, det er en helt annen forventning for hva de produserer. Men du må se menneske der og. Hvis ikke så ødelegger du bare. Det er jo oss som menneskers i sin mest sårbare alder. Og det er vanskelig fordi at fra de begynner på konservatoriet og til de går ut så skal du på en måte gjøre et, det ligger et yrkesvalg der. Man er aldri trygg på at du får jobb på det du utdanner deg til, når du studerer musikk, det vet du ikke. Studerer du til lege så bruker du nesten like lang tid, men du vet at antageligvis så står det en jobb der ett eller annet sted. Det vet du ikke som musiker. så du skal på en måte forme det mennesket til å ta et valg og hvis du da ser at dette kommer ikke til å holde så må du på en måte vite hva du gjør altså, hvis ikke så kaster du bål i øynene på deg. For det her er veldig vanskelig fordi en modning som kan skje, for det kan handle om sin egen motivasjon og hvis noen sår tvil i deg at dette får du ikke til, så er det også en kjempeskummel greie. Så på en måte gi dem tro, men være realist da tenker jeg. Vanskelig. Det er dessverre en veldig usikker fremtid.

Empiren løfter frem at det å ha pedagogisk kompetansen er en god kvalitet for instrumentalundervisningen, uansett om det er i kulturskolen eller i høyere musikkutdanning. som instrumentallærer på høyere musikkutdanning trenges det også pedagogisk kompetanse. Den pedagogiske kompetansen kan hevdes å være like viktig som musikkpedagogens ferdighet kunnskap også i høyere utdanning, da med tanke på at eleven skal være trygg nok til å stå i egen læringsprosess. Dette kan være avgjørende med tanke på høyere musikkutdanning som allerede krever et høyt ferdighetsnivå og formålet er å nå et enda høyere ferdighetsnivå. Empiren belyser at som student ved høyere utdanning også er sårbar, med at det ligger et yrkesvalg inne i den utdanningsprosessen om en usikker profesjon. Samtidig belyser empirien forskjellen mellom musikerutdanningen som profesjon og andre profesjoner.

Empirien belyser ulike opplevelser når det kommer til kunnskapssyn og nivå. Både egne erfaringer og refleksjoner på hvordan et for høyt fokus på ferdigheter (scientia), tar bort fokuset på gleden, motivasjonen og interessen for å utøve musikk og utvikle seg musikalsk.

Empiren viser til opplevelser og erfaringer som har påvirket hvordan forskningsdeltakeren velger å plassere sitt kunnskapssyn. Som ligger nærmere spillegleden (ars), enn scientia. dimensjonen.

Empiren belyser hvordan som musikkpedagog får bruk for både pedagogisk kompetanse og musikkferdigheter i forhold til hvilket nivå man underviser på. Utsagnet viser til at det å jobbe i ulike nivå av ferdighetskunnskap hos eleven gjør arbeide som musikkpedagog mer spennende og interessant. Dale (1999) beskriver begrepet handlingsrefleksjon når det kommer til pedagogisk kompetanse. Handlingsrefleksjon viser seg i musikkpedagogens evne til å fortolke, analysere og kritisere samspillet mellom detaljer og helhet i innenfor elevens læringsprosess, sin egen utvikling og de gitte lærerplaner (Dale, 1999, s 219). Utsagnet belyser at det å arbeide som musikkpedagog i kulturskolen innebærer ulike former for kompetansenivåer og viser til handlingsrefleksjon. Musikerrollen er mindre synlig når man skal starte med nybegynnere. I begynnelser legger en mye av det pedagogiske i grunn, samtidig med det helt grunnleggende musikktekniske før man fører det videre inn i nye nivåer. Når eleven kommer lengre inn i nivåene og har tilegnet seg det grunnleggende så er det musikerrolle som kommer mer frem, noe som kan virke positivt for eleven. Både det å vite at musikkpedagogen sitter på en slik erfaring og kan forekomme inspirerende for eleven, da også med tanke på det håndverksmessige. Det å ha tilbud til elevene på alle nivåer er viktig, og gjøre det mer spennende å være pedagog.

4.3 Mandat

Som profesjonsutøver har man et mandat. Et mandat er når en person, organisasjon eller utvalg får et oppdrag og fullmakt til å utføre den (Lie, 2018). Rammeplanen for Kulturskolen – Mangfold og Fordypning (2016) musikkpedagogens i kulturskolen sitt mandat.

Rammeplanen utgangspunktet hva som er forventet og hva som er kulturskolens oppdrag i samfunnet, dermed også musikkpedagogens oppdrag i instrumentalundervisningen for eleven. Rammeplanen for kulturskolen er en veiledende rammeplan og er ikke en juridisk forskrift slik som for eksempel lærerplanen i grunnskolen.

Det er kommunen som står som skoleeier for kommunen. Det blir da opp til kommunen hvordan de forankrer kulturskolen. De lokale kulturforhold og rammefaktorer kan variere veldig (Waagen, 2011, s. 166). Dermed kan det hevdes at forankringen og tilbudet i hver

enkelt kommune kan variere i form av kompetanse og tilbud. Som også kan ha konsekvenser for forventningene og oppdraget til musikkpedagogen i kulturskolen. Rammeplanen er formelle forventninger som er veiledende for oppfatningene den enkelte musikkpedagogen har til sitt oppdrag. Waagen (2011) skriver at den formelle rammeplanen er langt fra entydig, men mer flertydig. Musikkpedagoger som leser den vil gjøre seg ulike tanker og tolke den på ulikt vis, alt etter hvilken erfaring og holdninger man har og muligheten for å omsette det i praksis (Waagen, 2011, s. 167). Forskningsdeltakernes forståelse, erfaring og oppfatning av sitt mandat blir en sentral del sin profesjonsforståelse som har påvirkning i instrumentalundervisningen. Følgende empiri belyser forskningsdeltakernes opplevelse av verdsatte kunnskaper som musikkpedagog, forskningsdeltakernes beskrivelse av hva de oppfatter er deres viktigste oppgave i instrumentalundervisningen, samt hva de ser på som relevant erfaring i forhold til sine arbeidsoppgaver som musikkpedagog.

4.3.1 Verdsatte kunnskaper og kompetanse

I rammeplanen for kulturskolen (2016) stilles det også krav til hvilken kompetanse en musikkpedagog skal ha for å bli tilsatt. Ved tilsetting skal det normalt kreves høyere kunstfaglig utdanning i utøvende eller skapende kunstfag, som minimum kreves tre års kunstfaglig utdanning, samt praktisk pedagogisk utdanning gjelder alle (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 16). Samtidig inneholder rammeplanen et alternativ når det kommer til krav til tilsetning. Alternativ: Faglærerutdanning med minimum 120 studiepoeng i kunstfag, og skoleeier kan i særlig tilfelle tilsette søkere som ikke tilfredsstiller kravene dersom tilsvarende realkompetanse kan dokumenteres (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 17). Med bakgrunn i dette kan man hevde at det i kulturskolen er mange ulike typer kunnskaper og kompetanse som sammen skal danne en felles profesjonsidentitet. Slik som Heggen (2010) beskriver profesjon sammenheng med identitet omhandler det en felles profesjonsidentitet (Heggen, 2010, s. 324). Profesjonens felles identitet er en felles oppfattelse av hva man som musikkpedagog bør ha av kunnskaper når det kommer til instrumentalundervisningen. Det finnes også en oppfattelse av hvilke kunnskaper man har som profesjonell utøvende musiker også. Forskningsdeltakernes opplevelse av hva som er deres verdsatte kunnskaper i den felles profesjonsidentitet er derfor noe som kan ha påvirkning på deres instrumentalundervisning i kulturskolen. Det med tanke på ferdighetskunnskap (techné) på instrumentet, praktisk kunnskap (episteme) eller handlingskunnskap (fronesis).

M: Hvilke kunnskaper opplever du verdsettes der du er musiker og der du er lærer?

Jørgen: Jeg føler at jeg er begge deler alltid, musiker og ja. Hvis jeg er leid inn som kapellmester i et teater eller musikal eller noe sånt, så føler jeg også meg som pedagog. For jeg må jo alt i fra å instruere band til å innstudere korstemmer osv. Så føler både at en er pedagog og musiker. Også ser jeg jo også det da at jeg kunne ikke ha vært den musikkpedagogen jeg er hvis jeg ikke hadde vært utøvende musiker. Så det henger veldig *ihop* det der.

Det har noe med at livet mitt som musiker det har gitt meg masse verktøy i verktøykassa mi, som er innmari nyttig å ha med seg som pedagog da. At du har masse forskjellige alternative verktøy. Fordi at det ingen er lik, og den ene pianoeleven kan oppleve helt andre ting enn den neste gjør så, det og så ha forskjellige verktøy å ta av. Det kan være veldig forskjellig altså.

Jeg tror vell kanskje det er min evne til å kjapt komme frem til et resultat uten noteverktøy. Altså min spillererfaring gjør jo at jeg som utøvende musiker kan gå inn også, om det skal kompes en allsang på skolen her så kan jeg gjør det på sparket ikke sant. Og jeg har erfaringen til å vite at den tonearten funker. Jeg tror at erfaringa fra alle mulige sjangere og settinger er viktig. Det har på en måte vært på en måte et sånt verktøyskrin. Som jeg kan for eksempel hvis du ber meg gå inn til piano og så - *gjør det og det no*. Så kan jeg gå å gjør det. Jeg tror det her med evnen til å vær allsidig og evnen til å variere undervisninga da og tilnærmedes måter da. En metode passe kanskje fint for den ene eleven, også må du ha en helt annen tilnærming til neste

Empirien viser til at man også kan være pedagog på andre arenaer enn kun kulturskolen.

Videre viser empirien til andre musikkarenaer hvor det er andre mennesker involvert, og en kan da hevde at det krever pedagogisk kompetanse. Og da som musiker står ovenfor arbeidsoppgaver som krever ulike kunnskapsformer og kompetanse. Dette er arenaer hvor man kanskje blir ansett mest som musiker, men som også krever andre kompetanser.

Men på den andre siden viser til at de musikalske ferdighetene også er avgjørende når han er musikkpedagog i instrumentalundervisningen. Jørgen ser begge kompetansene i en sammenheng som er avhengig av hverandre med tanke på hvilken arena man befinner seg på.

Willy: Det å være musikk lærer krever jo masse forskjellige roller som du må ha. Som sagt må man nesten være psykolog til tider. Du må ha gode musikalske kunnskaper selv, gode tekniske kunnskaper på instrumentet. Man bør være veldig opplyst om musikkforståelsen dagens ungdom har sant. Hvordan musikk liker dem og ja, det krever mye mer enn bare det å spill bra.

Det går jo litt på, det viktigste er jo uansett å lære noe på instrumentet. At dem føle at dem klare å gjøre noe musikalsk. Det er det som er mest populært. At dem føle at dem klare å spille den sangen dem har lyst til å klare sant. Musikken er jo liksom det viktigste der. En ting er at det sosiale er viktig, men grunne til at dem melder seg på kurset i utgangspunktet er jo å lære seg å spille instrumentet. Så den mestringsbiten der med å kunne spille, er vell det som er hovedfokus.

Så må man være tålmodig da, ja det er jo kanskje den viktigste tingen som lærer da. Prøver hele tida og finn positive ting med eleven. Noen elever er jo mindre musikalsk enn andre, så man må finne noe positivt med dem hele tiden, en må vær på utkikk etter ting. Hvordan skal jeg få dem motivert og sanne ting. Hvordan skal dem bli flinkere?

Anne: Ja, det å ha rett utdannelse for å bil tilsatt. Det jeg verdsettes hos andre og mine kolleger det er jo at de er åpne for å samarbeide. Altså at man *jenker* sine, at man ikke er så

rigide i mønsteret sitt. For eksempel at man faktisk ikke kan slippe inn noen andre eller hvis du låner bort elevene dine da. At du ikke får lov til å gjøre noen ting av det de har tenkt. Det synes jeg kanskje er litt vanskelig. Jeg tenker at det alltid er eleven som står i fokus, det er jo ikke vi. Ja det er jo at de er faglig dyktig, det ser man jo når du samarbeider med dem. De må jo like barn da, det er kanskje det første, ja, punkt én. Du må kunne snakke med barn.

Slik jeg tolker forskningsdeltakernes opplevelser av hvilke kunnskaper som er verdsatt i musikkpedagogisk sammenheng, er det evnen innenfor samarbeid med andre, allsidighet og det at man har erfaring. Det påpekes det at det å være musikkpedagog innebærer flere roller som også krever andre kunnskaper enn musikalske ferdigheter. En musikkpedagogs ekspertise og mandat handler ikke bare om kunsten men også mennesker (Angelo, 2014b, s. 37). Det kan hevdes at ut fra empirien er de musikalske ferdighetene noe som er selvfølgelig og ligger med i en musikkpedagogs profesjonsforståelse. Men at det også er andre kunnskaper som kan tolkes å være minst like fremtredende, og som oppleves som verdsatt i musikkpedagogisk yrkesfelt. Her nevnes for eksempel kunnskap om hvordan å instruere andre, både voksne og barn, samt en forståelse av elevenes verden i form av hva de legger i musikken og hva som er musikk for dem.

Begrepet psykolog blir brukt, med andre ord psykologiske kunnskaper som videre blir utdypet i kunnskap om å se og være på utkikk i det positive i hver elev, motivere og videre ha kunnskap om hvordan en kan få eleven til å bli *flinkere*. Dermed vite hvordan man kan tilrettelegge for elevens progresjon. Kunnskaper som omhandler variasjon av undervisningen i forhold til eleven.

Det som nevnes som verdsatt innenfor de musikalske ferdighetene er kunnskaper som går utenfor noteverktøy og tekniske ferdigheter, heller kunnskaper om å *kunne ta ting kjapt*, når det trengs. Det kan videre tolkes som at de teknisk musikalske ferdighetene til musikkpedagogen er mer verdsatt som en form av nytteverdi i sitt yrkesfelt, en det musikalske.

En fellesnevner ved forskningsdeltakernes opplevelse av verdsatte kunnskaper omhandler det å være en ressurs i et felleskap, hvor kunnskap om hvordan handle i relasjon til andre ulike mennesker. Både der forskningsdeltakerne er pedagog, men også musiker. Det tekniske kunnskapene i form av *techné*, ferdighet og ekspertise på instrumentet viser ikke likevekt i yrkesfeltet med tanke på vektleggingen av slik kunnskap i dagens musikkutdanning.

Forskningsdeltakernes opplevelse av verdsatte kunnskaper kan sies å vise en hovedvekt på handlingskunnskap *fronesis* og teoretiske episteme kunnskap som relevant i deres yrkesfelt.

4.3.2 Viktigste oppgave og målet

Hvordan forskningsdeltakerne beskriver sin opplevelse av sitt mandat. Lokale kulturforhold og rammefaktorer kan variere ut fra hvilken kommune (Waagen, 2011, s. 166).

Forskningsdeltakerne i denne oppgaven lokale kulturforhold som kan ha varierende rammefaktorer som kan påvirke når det kommer til hvordan man har mulighet til å tilrettelegge og tilnærme seg instrumentalundervisningen. Den formelle rammeplanen er flertydig og gjør at den musikkpedagogen som leser den vil gjøre ulike tanker og tolke den på ulikt vis utfra sin bakgrunn, erfaring og utdanning (Waagen, 2011, s. 167). Hva forskningsdeltakeren ser som sin viktigste oppgaven som musikkpedagog og hva målet er kan ha påvirkning på deres instrumentalundervisning i kulturskolen.

M: hva ser du på som din viktigste oppgave som musikkpedagog?

Anne: Min oppgave som pedagog er å gi alle barn et grunnlag for å kunne ta dette videre hvis de vil. Samme hvilket nivå de er på og samme hvor sakte eller fort de jobber. Så må jeg for min samvittighetsskyld gått igjennom det som jeg har tenkt og legge det grunnlaget. Hvis de en dag sier at *dette har jeg lyst til å gjøre*, så skal de kunne bygge på det som jeg har gitt dem for å kunne gå videre. Målet mitt er også å få frem barn som er glad i musikk, ikke nødvendigvis musikere. For det må de finne ut av selv. Jeg kan legge til rette, hvis de ikke har den *driven* så går det ikke. Så hvis jeg kan legge til rette sånn at de har en fin tid mens de holder på med musikk, er med på forskjellige ting, tilbud om det og det som vi legger til rette for her. Det tror jeg er min jobb, å få dem til å like det de holder på med. Så inne i de må de skjønne hva som skal til også få *driven* for å gå videre selv.

Det behøver ikke nødvendig vis å være showpreget gøy på den måten, men det skal være noe de trives med og har et godt forhold til. Og det der med å skjønne at noen ganger så går det trått også kan det løse, det er jo en måte å skjønne at dette synes jeg faktisk er gøy. For de blir jo så glad når det, liksom når de skjønner det selv. Så akkurat få til de greiene der, sånn at de liker det. Fordi det er jo kanskje, ja det gjelder jo egentlig alle, men det her med å bevare musikkgledden. Det er noe som går igjen hele tiden og inni det ligger alt sammen. Både det med å styrke seg, jobbe litt, få til gleder og få til sorger. Det er viktig det og. Også er det noen som synes hvis det går dårlig på en konsert, *hva hadde du tenkt?* Alt det der, viktig.

Pedagogen bør ta hensyn til elevens helhetlige læringssituasjon som en naturlig del av undervisningen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 23). Empirien trekker frem det å legge et godt nok grunnlag for videre utvikling som en av musikkpedagogenes viktigste oppgave. Uansett hvilket nivå elevene befinner seg på, så er det musikkpedagogens oppgave å kunne tilrettelegge slik at eleven tilegner seg et godt fundament med gode nok ferdigheter på instrumentet til å kunne gjøre det eleven selv ønsker å oppnå. Empiren viser også at en viktig oppgave er elever som er glade i musikk og ikke kun musikere. Empiren viser også til at eleven må ha *driven*, med andre ord en egen motivasjon for instrumentalundervisning. En kan

tolke det slik at musikkpedagogen stille som en ressurs for eleven ut fra det formålet og motivasjonen for instrumentalundervisningen.

Willy: Nei, altså primært sett så er det jo å lære seg det grunnleggende teknikkene på instrumentet og kan spille det dem ønske selv. Det er det det egentlig handle om, at dem får til å skape musikk eller lyd for å si det sånn. Ja, det er det som er målet med det egentlig og utgangspunktet. Gleden er det jo og ikke sant. Glede, teknikk og opplevelser med konserter og, også den sosiale biten er ganske viktig.

Jørgen: Spillegleden. Det er kanskje det jeg vil sett aller øverst der. Også uavhengig av andre ting så ser jeg jo det på de elevene jeg har i dag så e det det her med, da prøve jeg å holde det her med spillegleden i fokus.

At dem som tidlig som mulig får denne følelsen tå mestring og får den følelsen, hva samspill kan gi da. Så det sett jeg egentlig helt øverst som nummer en her. Gleden over å få til ting sammen da. Det å oppleve barn i spilleglede, det er jo helt utrolig, det er en veldig fin opplevelse. Ikke minst oppleve, ikke bare barn, men det kan å være voksne i koret og det altså. Den gleden over å få til ting sammen. Det er vel det viktigste av alt synes jeg, det er sånn drivkraft i seg selv. Også kan en innimellom der sett de langsiktige måla, delmålene sine. Men det må aldri bli sånn at du oppleve det her med å øve og opptre som en plikt. Det må være moro. Det jeg synes jo jeg har mange slike opplevelser da. Så det er det som måle mitt med undervisningen også.

Besvarelsene i spørreundersøkelsen ut fra hvordan PPU studentene vil beskriver en god instrumentalpedagog inneholder også empiri som belyser felles trekk ved forskningsdeltakernes utsagn om mål:

Jobbe med det eleven har lyst til å jobbe med, det er ikke alle som ønsker å bli utøvendemusiker, - skal være morsomt

(PPU student)

En god instrumentalpedagog jobber strategisk for at eleven skal få gode basisferdigheter

(PPU student)

Å motivere eleven til å bli glad i musikk og utvikle sine ferdigheter

(PPU Student)

Empiren viser til en sammenheng mellom Rammeplanen for kulturskolens formål og forskningsdeltakernes beskrivelse av målet for instrumentalundervisningen for eleven. Rammeplanens formål for kulturskolen (2016) beskriver at eleven skal oppleve, skape og formidle kunstneriske uttrykk (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 7). Slik jeg tolker empirien ligger fokuset på eleven og mestringsfølelsen, oppleve spilleglede og *noe som blir musikk eller lyd*. Igjen kan det sees i sammenheng med det rammeplanens formål om å skape, formidle kunstneriske uttrykk slik som musikk.

I breddeprogrammet for musikk i rammeplanen for kulturskolen forventes det tilrettelegging av basisferdigheter og de musikalske grunnelementene (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 22). På

den andre siden belyser empirien at de grunnleggende ferdighetene innenfor musikk som er målet når det kommer til instrumentalundervisningen, men det presiseres også at det å få frem barn som er glad i musikk og ikke nødvendigvis musikere. Dette viser også empirien fra informantene om hvordan de beskriver en god instrumentalpedagog. En kan med bakgrunn i dette se at målet satt med utgangspunkt i eleven. Empiren belyser også at musikkpedagogers viktigste oppgave er det å legge til rette slik at eleven selv også kan finne driven, gjennom å være en ressurs som legger til rette for forskjellige tilbud, som for eksempel samspill og gruppeundervisning.

4.3.3 Musiker/ pedagog 50/50 som ressurser i kulturskolen

I rammeplanen – mangfold og fordypning omtales kulturskole som et lokalt ressurscenter. Kulturskolen skal samarbeide med blant annet kultursektoren og medvirke til å styrke kulturell utfoldelse (...) Det innebærer et forpliktende samarbeid med blant annet profesjonelle aktører innen kunst og kulturformidling (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 8). Følgende empiri viser til Forskningsdeltaker Anne refleksjon rund hvordan en kombinert stilling som musikkpedagog og musiker kan virke som resurs begge veier både på utøvende arena og kulturskolen. Med fordeler både for musikkpedagogen, elevene i instrumentalundervisninger og eventuelt utøvende musikere.

Anne: Nå kommer vi inn på den delen med fordelen at jeg ønsker at det skulle vært delt 50/50 jobb. For det er litt inne på det her. Jeg jobber jo, jeg har 80% her. Men så når jeg sitter i orkesteret så har jeg 100% der samme uke som jeg har stilingen min her.

M: ja så du har 180% uker også?

Ja, jeg jobber ganske mye de ukene jeg jobber dobbelt. Nå har jo ikke jeg, altså nå har jeg jo ikke små barn. Men jeg kan legge det sånn som jeg vil. Så sier folk til meg at - *blir du ikke helt utslitt av å gjøre det?* På en måte ja fordi at jeg nesten ikke er hjemme, så jeg må hele tiden ha en logistikk sånn at jeg får i meg mat og sånn det er ganske heftig altså. Men det ene gir til det andre. Jeg får jo faglig påfyll selv som musiker og jeg kan jobbe med det som jeg på en måte er veldig interessert i. Jeg øver mye og er liksom inni det. Og så når jeg, jeg er sikker på når jeg kommer på time og er lærer etter det så har jeg antageligvis mye mer overskudd til å gi enn når jeg ikke får spilt selv. Og akkurat den biten der den er viktig for meg og har vært viktig hele tiden. Jeg har liksom funnet ut at den har vært viktig fordi jeg ikke har fått gjort den hele tiden. Det er så fasistisk, så jeg er så glad for det. jeg har jo tenkt på alle de musikerkolleger som jeg kjenner, hvor de ikke er ute og spiller i det hele tatt. Jeg hadde dødd! Oppi her hadde jeg dødd (*peker på pannen*).

Du står jo å gir ut, og du gir og du gir og du gir, og til slutt så blir du så sliten av å si det samme om og om igjen. Men hvis man får litt påfyll selv, så på en måte så blir det litt sånn balanse i det hele. Folk blir jo slitene. Det er nesten ingen her som har 100% stilling. Det er veldig få, i forhold til hvor mange som er ansatt her. De orker ikke.

Og det er veldig mange musikere som går litt trøtte av jobben sin. Dette fordi det blir for mye. En skal sitte og produsere et nytt program uke etter uke etter uke. Det er bare en uke også kommer det nytt program og nytt program. Det er liksom, hvis du spør en av de som jobber i symfoniorkesteret - *hva spilte dere i forrige uke?* Da er det noen som må tenke seg om ganske hardt. Fordi at det på en måte spist og fordøyd og ferdig, ny uke. Så det er litt mye å ta inn, rett og slett. Og så er det jo ikke din, det er jo ikke din versjon. Det er noen som forteller deg hvordan du skal gjøre det og bestemmer sånn det skal være. Så gjør du det du blir tilsagt og prøver å være med. Men når du har jobba mange, mange år så gjør du jo det, men du føler jo kanskje ikke så mye. Jeg har jo sittet på sånne halvtårs vikariater her. Da tenkte jeg på det igjen, da kom jeg på at det er jo fryktelig mye å ta inn man blir jo lei av det her og. Man blir lei av å være pedagog og, den grå hverdagen finnes jo. Derfor er det nok mange som spiller kammermusikk ved siden av for å få brukt seg selv på en annen måte da. Og det tror jeg er lurt, kjempe lurt.

Så vi har snakket mye om, her at man kanskje skulle gjøre om stillingene. At vi kanskje inni stillingene skulle vært en viss utøvende del, at vi skulle bli frigjort en måned, halv annen i året og kunne gjort skolekonserter, eller barnehagekonserter ett eller annet sånn. At vi er nødt.

Forskningsdeltaker Anne belyser sin arbeidssituasjon heldig som har muligheten til at hun kan kombinere både arbeid som musikkpedagog men også utøvende musiker. Empiren belyser viktigheten av tilgangen på både det utøvende og det pedagogiske, og viser til at ved å gjøre begge deler kombinert gir et større overskudd på begge arenaene. Og hvordan å balansere disse to rollene kan gi en helhet i yrkesrollen. En slik balanse kan også være med på samarbeid om elevens læring. Rammeplanen omtaler at kulturskolen har et særlig ansvar for samarbeid, for på en slik måte kan eleven møte en helhetlig arena for sin kulturutfoldelse, anerkjennelse for kunnskaper og ferdigheter også utenfor kulturskolen, og at et slikt læringsmiljø vil være med på å oppmuntre til deltakelse og ha betydning for elevens motivasjon (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14). Er slikt overskudd som empirien viser til her kan gi gode kvaliteter i instrumentalundervisningen også for eleven. I den grunn at musikkpedagogen får bruk for sine høye faglige kompetanser da man er utøvende musiker, og kan komme tilbake med mer inspirasjon og motivasjon.

På den andre siden belyser også denne empirien at man som utøvende musiker også kan ha behov for andre utfordringen innenfor yrkesfeltet enn å måtte produsere nye konserter hver uke. Denne reproduksjonen av konserter kan man se i sammenheng med hvorvidt de utøvende musikerne får utøve sin frie kunst. Valberg (2008) påpeker i sin artikkel kunsten angst for pedagogikken. Denne empirien viser til hvordan pedagogrollen er med på å styrke musikerrollen, og omvendt. Med andre ord at det sees på som en nødvendighet å kunne gjøre begge deler. I den grunn at musikerrollen styrke pedagogrollen, og pedagogrollen kan være med på å styrke musikerrollen. Dette kan vi også sette i sammenheng med Sæther (2017) prosjekt, hvor det beskrives hvordan pedagogikken har vært med på å styrke musikerens

repertoar av musikalske uttrykk. En kan med bakgrunn i dette hevde at kulturskolen som ressurscenter også kan være med på å bidra til å styrke musikerne og den fire kunsten

4.3.4 Pedagogikkens relevans

Når det kommer til profesjonsidentitet kan man skille mellom en felles og den enkeltes profesjonelle identitet (Heggen, 2010, s. 324). Mine forskningsdeltakere har en felles profesjonsidentitet da med tanke på at de jobber på samme musikkpedagogiske arena, kulturskolen. Når det kommer til den enkeltes profesjonelle identitet omhandler det hver av forskningsdeltakernes selvforståelse i det å være musikkpedagog ut fra deres utdanning og erfaring, og dermed utøver instrumentalundervisningen forskjellig (Heggen, 2010, s. 324). Selv om forskningsdeltakerne arbeider på samme arena har de sin egne profesjonelle identitet som gitarlærer, pianolærer, og fiolinlærer, samt er de på tre forskjellige arenaer når det kommer til den utøvende musiker i dem. Men hva er det de påpeker er det mest relevant erfaring ut fra deres forskjellige utdanninger og bakgrunn i ulike arenaer? Presentasjon av forskningsdeltakernes syn på hva de selv ser på som relevant i tidligere erfaringer og utdanning gir et inntrykk av hva som er ulikt og felles når det kommer til hvordan profesjonsforståelse de har i dag. jeg fikk følgende utsagn fra spørsmålet: *Hvilken utdanning, erfaring og praksis som har forberedt deg mest til arbeidsoppgavene du har i dag?*

Anne: Det tror jeg er en ganske god mix. Jeg hadde veldig godt av det pedagogkurset, altså det året jeg tok pedagogikk. For da måtte jeg gå inn i forskjellige materier og se hva de forskjellige hadde ment om forskjellige ting også måtte jeg på en måte gjøre meg opp noen meninger selv. Samtidig som det jobbet jeg veldig tett sammen med en pedagog her. En fantastisk pedagog, som barn gikk til. Så jeg kunne være med inn og se hva hun gjorde. Så det ble gjerne studiebesøket for meg. Sammen med inspirasjon med hennes måte å gjøre det på, er nok det som har forberedt meg mest på å gjøre. Også har jeg gjort meg en mening om hvordan jeg har lyst å framstå. Om man alltid får det til, det er en helt annen sak. Men der ligger noen sånne verdier som jeg tenker er utrolig viktig.

Senere i intervjuet beskriver Anne denne kollegaen nærmere:

Men den pedagogen som har inspirert meg mest det er nok kollega Silje. Hun har vært veldig viktig for meg når jeg kom hit. For jeg var musiker når jeg kom hit. Hun har klart å (...) ved å følge henne så har jeg klart å tenke ganske mange tanker om hvordan ting er.

M: Vil du prøve å beskrive hva du ser som hun gjør som er bra?

Hun har alltid et overskudd, hun blir aldri tatt på sengen, det er de rareste ting som har skjedd altså. Hun har alltid en løsning på problemet, hun ser ungene fryktelig godt – hva som skal til og ikke til, analyserer veldig fort. Veldig opptatt av musikkglæden - det er det viktigste. Tar barna veldig på alvor. Nei, hun er bare, hun er alt det som man vil en pedagog skal være på en måte. Altså hun er et strålende vesen som bare møter folk med et stort smil. Men har veldig gode ideer og faglig kunnskap om hva som skal gjøres. Så det var et godt møte for meg. Jeg jobber også som praksislærer på konservatoriet. Så før hun gikk i pensjon så sa jeg til alle som

kom at - *nå må du observere en time med Silje*. Det måtte de bare gjøre, det å se henne i aksjon. Hun er litt magisk rett og slett.

Mange av dem hadde hatt henne som lærer og ungene ville jo ikke slutte til henne. Når de begynte å spille posisjon så kunne ikke hun, for hun hadde lært seg å spille som voksen. Så da måtte hun gi dem bort, men ungene ville jo ikke slutte. De sto å gråt de ville ikke slutte altså.

M: hun begynte å spille i voksen alder sa du?

Ja, hun ble headhuntet av rektoren som startet opp her.

M: headhuntet som lærer da eller musiker?

Som lærer, for rektoren skjønte at hennes pedagogiske evne var store. Så han lærte henne å spille fiolin.

M: så hun kunne ikke noe instrument når hun kom hit? Så hun ble hentet inn på pedagogisk grunnlag?

Ja, det stemmer. Hun var egentlig kontordame, og hun hadde en sånn førskolepedagogikk hadde hun. Så hun var med i oppstarten av det opplegget med de minste barna som vi hadde. Og det var, men det morsomme er at for på fiolin, de elevene jeg har fått fra henne. De er så faglig sterke på alt det de gjør på tekniske ting. Så hun var veldig nøye.

Utsagnet belyser at Anne ser på sin pedagogiske utdanning som stor relevant betydning for sine arbeidsoppgaver i dag. Anne påpeker også at hun var musiker da hun kom til byen, men gjennom den pedagogiske utdanningen. Det kan tolkes som hun da ikke så på seg selv som pedagog, selv om hun hadde høy ferdighetskompetanse innenfor sitt instrument.

Empirien viser til at Anne sin kollega som ble strategisk utvalgt for hennes pedagogiske evner til å undervise i kulturskolen. Altså ikke for sine ferdighetskunnskaper innen instrumentet.

Slik jeg tolker utsagnet blir ferdighetskunnskapen på instrumentet lært i ettertid. Det var nettopp de pedagogiske kunnskapene til Silje som ble til stor inspirasjon for Anne som pedagog.

Willy: Så jeg kan si praksisperioden er ganske viktig for å bli vant til hvordan ting gjøres da. Men så er det først når du begynner å jobbe selv også da, så får man følt litt på hvordan det her skal gjøres. Også hadde jeg jo gode kollegaer som hjalp meg til å begynne med ikke sant. Fikk jo mye hjelp av dem, spesielt på den pedén. Miljøet var veldig bra. For ped er det veldig mange som tar etterpå vet du, når dem er litt erfaren sant. Så der henta jeg masse inspirasjon fra. Og som sagt de praksisperiodene vi hadde. Så hadde jeg en bred musikalsk erfaring sjøl sant. Jeg visste jo liksom hva en skal gjør for at en skal bli flink sant. I forhold til både øving og ja disiplin.

Empiren viser at forskningsdeltakeren betrakter den praksisen han fikk gjennom pedagogisk utdanning som mest relevant for sine arbeidsoppgaver. Hvor han hentet inspirasjon fra de som var erfarne innenfor pedagogikk. Samtidig påpeker han også at han før at hans musikkferdigheter og erfaringene han hadde før denne utdanningen også var viktig relevans for sin jobb som musikkpedagog i kulturskolen.

Da jeg stilte dette spørsmålet til Jørgen fikk jeg til denne besvarelsen vist i første avsnitt noe som vi kan se i sammenheng med videre i datamaterialet fra dette intervjuet har jeg tolket en

beskrivelse av sin erfaring som kan være en utdypende besvarelse på mitt spørsmål som jeg viser til i avsnitt to.

Jørgen: Spilleleden er kanskje det jeg vil sett aller øverst der. Også uavhengig av andre ting så ser jeg jo det på de elevene jeg har i dag så er det det her med. Prøve jeg og holde det her med spilleleden i fokus.

Den dagen jeg hadde eksamen på videregående, så starta jeg samtidig et arbeidsforhold på ei musikkforretning. Der jeg som 18-åring fikk plutselig ansvaret for musikkavdelinga. Den musikkavdelinga hadde også noe som het *Teknik music academy*. Det va et konsept som gikk ut på å gi, gi opplæring til barn og ungdom som ønska og lære å spille orgel da. Så da hadde jeg altså fra videregående og fem år fremover så hadde jeg ca. 40 elever i året. Da hadde jeg tre og tre elever samtidig, som da hadde tre kvarter spilletime. Og dem satt da med hvert sitt instrument og hodetelefoner og jeg gikk rundt og veiledet. Men hadde også da samtidig muligheten til å, at dem kunne spille sammen for eksempel. Så allerede der så startet jeg jo med å undervise andre da. Og synes jo det var ganske moro, det også lære bort til andre. Det litt artig i dag å tenke på at mange av de elevene jeg hadde der ble profesjonelle musikere i dag faktisk. Hva gjorde jeg etter det da? Jo, så kom da musikkskolene som det het da, dem kom i området her på den tida. Da fikk jeg veldig fort spørsmål av fra flere kommuner om jeg kunne undervise på orgel og piano. Så da jobba jeg for to kommuner, i to musikkskoler, samtidig så fikk jeg spille i band, som tok av litt. Så jeg har jo fått prøvd det der med, livet på veien, på en måte. Der plukka jeg med meg mye på veien der, med bandet. Det er jo også noe som jeg har hatt stor nytte tå siden da.

M: På hvilken måte da?

En ting er samspillet, og det å kunne kjapt og enkelt arrangere ting som du vet vil funke i samspill og samspillsituasjoner.. Og det er jo overførbart på det også drive med samspill med barn og unge. Det er veldig greit å ha den erfaringa i bakgrunn at du, du vet at noe, og har ting som du vet vil funke, kjapt og enkelt.

På bakgrunn av disse empiriene er det en felles nevner på hva forskningsdeltakerne ser på som relevant erfaring til deres arbeidsoppgaver i dag. Både Willy og Anne trekker frem den erfaringen de fikk gjennom den praktiske pedagogiske utdanningen de tok i etterkant av utøvende musikkstudier. Jørgen påpeker det praktiske gjennom spillerfaring, men også gjennom det å tidlig ha startet å undervise som relevant for de arbeidsoppgavene han har i dag. De beskriver at gjennom praksis innenfor musikkpedagogikk utdanning fikk de gå inn i praksissituasjoner som samsvarer likt med en instrumentalundervisning. Empirien viser også at flere hentet inspirasjon fra andre pedagoger med erfaring. Med det utgangspunktet beskriver de selv å ha dannet seg en mening selv om hvordan de ville fremstå. En slik danning av mening ut fra sin inspirasjon fra andre pedagoger med mye erfaring og egen refleksjon, viser til at det kan og være essensielt slik at man som musikkpedagog får danne en selvforståelse som pedagogisk utøver, i tillegg til viktig spillererfaring og ferdighetserfaring. Som senere blir relevant i form av arbeidsoppgaver når man skal undervise i instrumentet sitt.

En slik pedagogisk erfaring og egen refleksjon viser også empirien ut fra informantenes besvarelse som omhandler motivasjon for valg av praktisk pedagogisk utdanning etter utøvende musikkutdanning:

Det er givende, samtidig som jeg får bedre forståelse av min egen utøving.
(PPU student)

Man lærer mye av det å lære bort, noe som gjør at en selv blir en bedre musiker.
(PPU student)

Slik jeg tolker informantenes besvarelser her er at praktisk pedagogisk utdanning ikke bare har sine fordeler med å danne seg en selvforståelse som musikkpedagog, men også at det bidrar over i sin selvforståelse som musiker og bedre forståelse av sin egen utøvelse, som igjen bidrar til at man blir en bedre utøvende musiker. Heggen (2010) påpeker at som profesjonsutøver står man i en tre ledds – situasjon. Denne tre ledds – situasjonen kan man igjen se innenfor musikkpedagogisk sammenheng gjennom Johansen (2006) didaktiske modell som viser innsatser og relasjoner i musikkundervisningen. Instrumentalundervisningen er en slik tre – ledds situasjon hvor man som profesjonsutøver i musikkpedagogikk står i relasjon med seg selv, eleven og faginnholdet. Denne tre ledds – situasjonen består da altså ikke av bare ren instrumentell karakter slik som musikkutøving kan gjøre, men kan også kreve at musikkpedagogen i seg selv er en viktig ressurs, da med sine erfaringer, kunnskaper, holdninger og verdier. Med andre ord hele personen og den konteksten man står i (Heggen, 2010, s. 324). Slik jeg tolker informantenes besvarelser er praktisk pedagogisk utdanning med på å bidra til at de også må sette ord på og reflektere rundt hvordan de gjør sine ferdigheter innenfor instrumentet sitt for så å kunne videreformidle det til eleven. På den måten kan det hevdes at praktisk pedagogisk utdanning bidrar til en forsterket selvforståelse av sin rolle både som musiker gjennom å måtte reflektere over og sette ord på hvordan og hvorfor man gjør det man gjør slik at det er forståelig for seg selv og andre.

På den andre siden viser også en besvarelse fra spørreundersøkelsen at den praktisk pedagogiske utdannelsen også var nødvendig for å finne ut av at man ikke ønsker å undervise i musikk

Det var veldig mange fra studie som valgte det og det virket trygt og greit. Hadde jeg visst hvor stressende og kjedelig det skulle bli, hadde jeg ikke valgt det. Har lært at jeg egentlig ikke liker å undervise så godt.
(PPU student)

Empirien belyser at vedkommende gjennom praktisk pedagogisk utdanning har funnet ut at man ikke liker å undervise elver. Gjennom sine opplevelser og erfaringer når det kommer til pedagogikk og praksis beskriver vedkommende som *kjedelig* og *stressende*. Med andre ord har praktisk pedagogisk utdanning vært en bevisstgjørelses prosess for vedkommende. Videre belyser empirien en viktig del av bevisstgjørelsesprosessen, for hadde vedkommende *visst hvordan det skulle blir, hadde jeg ikke valgt det*. Med bakgrunn i denne empirien forsterker det viktigheten av at man gjennom høyere musikkutdanning også bør ha obligatoriske pedagogiske fag og praksiser. For på den måten kan studentene få gå gjennom en bevisstgjørelsesprosess ovenfor seg selv om det å undervise i musikk er noe man skal gjøre til yrke. Fordi skal man jobbe som musikkpedagog er man profesjonsutøver. Det innebærer å stå i relasjon og kontekst til eleven og elevens læringsprosess som krever en pedagogisk kompetanse, like mye som ferdighetskunnskap på instrumentet.

På den andre siden kan man tenke seg at ved å sette inn mer obligatoriske emner som pedagogiske fag og praksis så kan musikkutdanningsinstitusjon miste sin eksklusivitet og tradisjon. Som er i form av det høye faglige nivået innenfor ferdighet og håndverkskunnskap. Det vil da være opp til musikkutdanningsinstitusjonene, men slik som Tornquist (2017) påpeker i sin artikkel at fremtidens musikere bør utdannes til endring, med tanke på et behov for fleksibilitet når det kommer til fremtidens musikeryrke. En form for mer pedagogiske fag og pedagogisk praksis inn i høyere musikkutdanning er et forslag som kan være med på å bidra til og styrke musikeren i fremtiden.

5.0 Avsluttende oppsummering

Formålet med oppgaven var å belyse ulike musikkpedagogers profesjonsforståelser og hvilke musikkpedagogiske kvaliteter dette handler om i instrumentalundervisningen i kulturskolen. Dette med bakgrunn i at profesjonsforståelser i det musikkpedagogiske feltet fordi profesjonsutøverne kan komme fra ulike utdanningsbakgrunner, med ulike erfaringer og ulike syn på musikalsk utvikling og musikkferdigheter. Dette er faktorer som kan påvirke hvordan den enkelte musikkpedagog ser på deg selv som profesjonsutøver og det kan bli en forskjellig profesjonsidentitet som sammen skal danne en felles profesjonsidentitet. Utgangspunktet for oppgaven var forskningsspørsmålet:

Hvordan påvirker musikkpedagogens profesjonsforståelser deres instrumentalundervisning med eleven i kulturskolen?

For å forstå musikkpedagogenes profesjonsforståelse i sin helhet har jeg i denne oppgaven har jeg delt profesjonsforståelsen opp i identitet, mandat og musikkpedagogisk grunnsyn. Gjennom tre kvalitative forskningsintervju med musikkpedagoger, som også er utøvende musikere i hver sin sjanger har jeg fått større innsikt i deres profesjonsforståelser og som belyser ulike gode kvaliteter som har betydning for instrumentalundervisningen i kulturskolen. I tillegg har jeg fått innsikt i noen studenters motivasjon for praktisk pedagogisk utdanning er, etter endt musikkutdanning. Og har gitt viktige bidrag til å belyse forskningsspørsmålet og hva kvaliteter i musikkpedagogisk virksomhet i kulturskolen kan være.

Sentrale funn innenfor identitet i oppgaven belyser blant annet en tidlig profesjonsidentitets dannelse, i form av tidlig identitetsdannelse i musikk. Empirien belyser sammenhenger mellom musikkpedagogenes profesjonsforståelse og musikalsk barndom som har påvirkning på hvordan deres instrumentalundervisning. Her er det sentrale bort valg og tilleggs valg av pedagogiske tilnærminger. Det er likheter mellom forskningsdeltakernes tidlige læringsprosesser og valg av metodiske tilnærminger for elevens læringsprosess i dag.

Funnene rundt musikkpedagogisk grunnsyn belyser også noen felles kvaliteter i instrumentalundervisningen. Her står det sosiale felleskapet og gruppeundervisningen sterkt. Funnene visert til hvordan elevene i felleskap drar nytte av hverandre både i musikalsk

utvikling men også dannelse som mennesket. Funnene belyser også hvor viktig samspill for barn er og hvordan det kan gjøres tilgjengelig og begripelig for barn, som enda ikke er elev i kulturskolen. En kvalitet i instrumentalundervisningen som funn belyser er at musikalsk utvikling også kan foregå i felleskap også utenfor øvingsrommet. Dette sosiale felleskapet som tilrettelegges i instrumentalundervisningen kan man også se at ligger nært forskningsdeltakernes verdier og syn på musikk som springer ut fra deres identitetsdannelse i musikk.

Funn i forhold til mandat belyses blant annet det er flere kompetanse enn ferdighetskompetanse som er verdsatte, og at fokus på basisferdigheter og det grunnleggende hos elevene, samt å få frem barn som er glade i musikk er det forskningsdeltakerne opplever som målet og viktigste oppgave i forhold til sitt mandat. Funn belyser også hvordan en kombinasjon av musikkpedagogens tilgang på både det å kunne undervise men også kunne være utøvende som en viktig del av det å være både musiker og musikkpedagog. Funn belyser også at pedagogiske fag og utdanning er av særlig relevans når det kommer til arbeidsoppgaver.

Felles for mange av mine funn er det at pedagogisk bakgrunn, utdanning og erfaring påvirker store deler av forskningsdeltakernes identitet, musikkpedagogiske grunnsyn og mandat, dermed også deres profesjonsforståelse i instrumentalundervisningen. De viser hvordan pedagogisk kompetanse kan være med å styrke musikeren i musikkpedagogen og fremme musikalsk utvikling hos eleven. Funn viser også hvordan praktisk pedagogisk utdanning kan være en bevisstgjøringsprosess rundt motivasjonen for musikkpedagogisk yrkesfelt eller ikke.

I veien videre kunne det ha vært interessant å følge en gruppe studenter ved høyere musikkutdanning som velger pedagogiske fag og praksis for å kunne undersøke nærmere denne bevisstgjøringsprosessen rundt yrkesvalget som utøvende musiker og musikkpedagog. Ved å gjøre dette kan det tenkes at det blir starten på å utdanne musikeren til en større kunstnerisk kontekst og fleksibilitet slik Tornquist (2017) påpeker.

REFERANSELISTE

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AS
- Angelo, E., Sæther, M. (2017) *Eleven og Musikken*. Oslo: Universitetsforlaget
- Angelo, E. (2014a). *Kunstner eller lærer*. I Angelo, E. & Karlsnes, S. (Red.) *Kunstner eller Lærer. Profesjonsdilemma i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (1. Utgave. s. 21 – 42) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Angelo, E. (2014b). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. (Doktoravhandling). Trondheim: Norges Teknisk Naturvitenskaplige Universitet
- Bae, B. (2007). *Se barn som subjekt*. Oslo: Regjeringen Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvens/id440489/>
- Bjørkvold, J. R. (2005). *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig forlag
- Christensen, S. (2014). *Det kunnskapsmessige dilemma i kunstfaglige profesjonsutdanninger Med kirkemusikkutdanning som eksempel*. I Angelo, E. & Karlsnes, S. (Red.) *Kunstner eller lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – Kall eller profesjon? Om nyutdannede kirkemusikers profesjonelle livsbetingelser*. (Doktoravhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *FLOW. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harperperennial Modern Classics
- Dale, E., L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal Hentet 04.05.19 fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/ae0211cc98765974e12c0f68b4415830?lang=no#211>
- Dronning Maud Minne Høgskole (2017). *Etiske retningslinjer for forskning ved Dronning Maud Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH)*. Hentet 07.0319 fra: <https://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/20171023-forskningsetiske-reglementer-endelig.pdf>
- Dæhlen, M. Svensson, L., G. (2010). *Profesjon, klasse og kjønn*. I Molander & Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2.opplag, s. 121-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauske, H. (2010) *Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål*. I Molander & Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. Opplag, s. 31 -50). Oslo: Universitetsforlaget

- Gadamer, H. G. (2010) *Sannhet og Metode*. Sverige: Norsk utgave: Pax forlag
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the school: A New Classroom Pedagogy*. London and New York: Ashgate
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlstöm og Widstrand
- Heggen, (2010) *Profesjon og identitet*. I Molander & Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. opplag, s. 321- 331). Oslo: Universitetsforlaget
- Hendry, L., Kloep, M. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hofli,, (2013). *På vei til kulturskole for alle*. Oslo: Norsk kulturskoleråd. Hentet 05.03.19 fra: https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/114/orig/2013%20Jubileumsbok.pdf
- Johannessen, L., E., F., Rafoss, T., W., Rasmussen, E., B., (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P., A., Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Johansen, G. (2006). *Fagdidaktikk som basis – og undervisningsfag*. Hentet 17.03.19 fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/30810641.pdf>
- Karlsnes, S. (2014) *Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskolelærerrollen*. I Angelo, E & Karlsnes, S. (Red.), *Kunstner eller Lærer. Profesjonsdilemma i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (1.utgave, s. 108- 124). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kulset, N, B. (2018) *Din musikalske kapital*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kulturdepartementet (2003) *Ei blot til lyst*. (Meld. St. 39, 2002 – 2003). Hentet 09.04.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2002-2003-/id197064/sec1>
- Kultur og kirke departementet (2005). *Kulturløftet. Politisk regnskap 2005-2009*. Hentet 09.04.19 fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kkd/kultur/rapporter-og-utredninger/kulturloeftet.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal forlag

- Lie, M., H. (2018, 20. Februar) Mandat. Hentet 08.03.19 fra: https://snl.no/mandat_-_avtale
- Lillemyr, O. F., Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. TANO Forlag: Otta
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk forlag
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisningen i høyere musikkutdanning*. (Doktoravhandling). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo
- Norges musikkhøgskole, (u.a.) *Studieplan for kandidatstudiet i musikkpedagogikk: startkull høst 2018*. Hentet 04. April 2019 fra: <https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2018/studier/bachelornivastudier/kandidatstudiet-i-musikkpedagogikk>
- Norsk Kulturskoleråd (2016) *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Oslo: Norsk kulturskoleråd hentet fra 09.04.19: [:file:///Users/Marte/Downloads/2016_Rammeplan_kulturskolen%20\(1\).pdf](file:///Users/Marte/Downloads/2016_Rammeplan_kulturskolen%20(1).pdf)
- NTNU Institutt for musikk, (u.å.). *Bachelorprogram 3. – 4. Årig, Trondheim. Instrumentalpedagog. En jobb for framtida*. Hentet fra 04.04. 2019: <https://www.ntnu.no/studier/bmusp/instrumentalpedagog>
- O'Neil, S. (1999). Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1999 (No. 141), s.129-134. Hentet fra 23.04.19 https://www.jstor.org/stable/40318998?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Persvold, A., Z. (2018, 15. Mai) Autodidakt. Hentet 08.03.19 fra: <https://snl.no/autodidakt>
- Postholm, M. B., (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Small, C. (1998). *Musicking. The meaning of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press
- Sæbø, A., B. (2011). *Kunstfagenes plass i barnehagen*. I Bakke, K, Jenssen, C. og Sæbø, A. B. (Red.) *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. (2. Utgave, s. 17 - 43). Bergen: Fagbokforlaget
- Sæther, M. (2017) *En musikers møte med de yngste barna i barnehagen*. Hentet fra 22.04.19 <file:///Users/Marte/Downloads/447-1-4487-1-10-20170113.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tjønneland, E. (2018, 20. Februar) Dilemma. Hentet 08.03.19 fra: <https://snl.no/dilemma>

Tornquist, P. (2017, 24. Oktober) Fremtidens musikere må utdannes til endring. *Musikkultur*. Hentet fra 06.10.18: <http://musikkultur.no/meninger/fremtidens-musikere-ma-utdannes-til-endring-6.54.493375.4542974acf>

Regjeringen (2005). *Soria – Moria erklæringen. Plattform for samarbeid mellom arbeiderpartiet, sosialistisk venstreparti og Senterpartiet*. Side 61. Hentet fra 05.04.19: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplattform_soriamoria.pdf

Ruud, E. (2013). *Musikk og Identitet*. Oslo: Universitetsforlaget

Valberg, T. (2008) *Konsert for spedbarn som målgruppe*
Hentet 22. 04.19: <https://core.ac.uk/download/pdf/30810627.pdf>

Van Manen, M. (1993), *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar Forlag https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008010800037

Waagen, W. (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk

VEDLEGG

Vedlegg 1: *Intervjuguide*

Vedlegg 2: Kort beskrivelse av prosjektet (informasjonsskriv til forskningsdeltakerne)

Vedlegg 3: *Samtykkeskjema for intervju av forskingsdeltakere*

Vedlegg 4: *Spørreskjema for informanter ved praktisk pedagogisk utdanning ved høyere musikkutdanning*

Vedlegg 5: *NSD*

Vedlegg 1:

Informantens intervjuguide**Bakgrunn:**

Utdanning:

Stillingstittel i dag:

Yrkeserfaring:

Hovedinstrument og sjanger:

1. Kan du beskrive for meg den første musikkopplevelsen du husker du hadde?**2. Hvilke musikalske forbilder hadde du i din oppvekst - og hvilke nå?****3. Hva i din**

utdanning -

erfaringer -

praksis -

har forbrett deg mest til de arbeidsoppgavene du har i dag?**4. Kan du si mer om deg selv og forholdet mellom musikerrollen og pedagogrollen, kan den skilles?****5. Hva/ hvem inspirerer deg som (forbilde)**

- musiker?

- pedagog?

6. Hva er din motivasjon som musikkpedagog?**7. Hvordan du tilrettelegger instrumentalundervisningen for et barn**

- det musikalske

- det pedagogiske

8. Hva er målet med instrumentalundervisningen.**9. Hva ser du på som den viktigste oppgaven i ditt arbeid som:**

- instrumentalpedagog?

- utøvende musiker?

10. Beskriv hvordan du tenker at en god musikkpedagog skal være.**11. Hva er ditt syn og erfaringer pedagogiske ideer eller metoder som du bruker i undervisningen.****12. Hvilke kunnskaper opplever du verdsettes mest når du er**

- utøvende musiker?

- pedagog?

13. Kan du beskrive hvordan du bidrar til å sette lys på (uttrykke) hvilke kunnskaper og ferdigheter det er behov for i ditt yrkesfelt?

Vedlegg 2:

Kort beskrivelse av Prosjektet: Profesjonsforståelse i musikkpedagogisk yrkesfelt. Profesjonsforståelse hos musikkpedagogen i sine roller sett i sammenheng med instrumentalundervisningen med barn og unge.

Midlertidig problemstilling (kan endres i prosess)

Hvilke pedagogiske grunntanker former musikkpedagogens tilnærming til instrumentalundervisning med barn og unge?

Instrumentallæreren i kulturskolen er kjent for at undervisningen baseres på en konservativ mesterlærertradisjon. For noen elever fungerer dette kanskje godt men for andre stemmer dette dårlig. Som student kan man se læreren som sin mester som igjen har lært av sin mester. Dette er en tradisjon som ligger langt bak i tid. For mye fokus på det man *skal bli* og hva man skal kunne og et fokus på å bli best mulig kan for å drepe mye av gleden og lidenskapen til å utøve, spille og motivasjon til kontinuerlig progresjon på sitt instrument. Kan muligheten være å ta utgangspunkt i selve mennesket. Jeg tenker å diskutere andre mulige tilnæringsmåter enn mesterlærertradisjonen. Jeg ønsker å gi noen eksempler på musikkpedagogiske praksiser i kulturskolen der nettopp barnet, mennesket står i sentrum.

Instrumentalundervisningen er en spesiell undervisningsform med tanke på at det tradisjonelt sett er en lærer til en elev/ student forhold. Dette er en unik undervisningssituasjon som er både sårbar og personlig.

Som musikkpedagog har man ulike roller på ulike arenaer. I den lokale kulturskolen finner man gode musikkpedagoger i samme stillingstittel men med svært ulike erfaringer, bakgrunn, kunnskap, ferdigheter og pedagogiske tilnærminger. Forskning viser at musikkpedagogers praksis kan inneholde profesjonsdilemmaer (Angelo, A og Kalsnes, 2014 s. 22). Deres profesjon ikke er like godt artikulert og hvor balansen mellom hvor profesjonell eller ikke profesjonell varierer fra hvilken arena man er på og hvem man snakker med. Er det deres komplekse yrkesfelt som har noe med deres tilnæringsmetode for gode pedagogisk instrumentalundervisning?

Vedlegg: 3:

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Profesjonsforståelse i musikkpedagogisk yrkesfelt”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å tydeliggjøre og sette lys på musikkpedagogens rolle på de ulike arenaene i et sammensatt musikkpedagogisk yrkesfelt. Dette ved å ta utgangspunkt i gode praksiser i de lokale kulturskolene og deres musikkpedagoger profesjonsutøvelse. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min masteroppgave ved Dronning Mauds Minne Høgskole våren 2019 ønsker jeg å se nærmere på profesjonsforståelser hos musikkpedagoger. Omfanget vil være intervju av to eller tre musikkpedagoger som innehar forskjellig bakgrunn, erfaring og arbeidsplasser. Dette fordi jeg ønsker å sette lys på og tydeliggjøre forskjellige perspektiver og forståelser av musikkpedagogprofesjonen. Og på den måten kunne være et redskap for å forbedre musikkpedagogisk praksis.

Min problemstilling er følgende (med forbehold om små endringer)

Hvilke pedagogiske grunntanker ligger til bak for musikkpedagogens tilnærming, tilrettelegging og praksis når det kommer til instrumentalundervisning med barn/ studenter i høyere utdanning.

Noen begreper/temaer jeg kommer til komme inn på i mine forskningsintervju i er din bakgrunn i from av utdanning og yrkeserfaring, din inspirasjonskilde, din motivasjon til å jobbe med barn og musikk, din rolle som både musiker og pedagogmusikk, kulturskolens mandat, din forståelse av dine roller i ditt yrkesfelt.

Dette er et forskningsprosjekt ved Master i Barnekultur og kunstpedagogikk som avleveres våren 2019 ved Dronning Maud Minne høgskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Marte Kristine Lyster Ryen og Dronning Maud Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har den type bakgrunn, kunnskaper, erfaringer og utdanning jeg tror kommer til å være meget relevant for min masteroppgave. Jeg håper nettopp dine erfaringer og din kompetanse kan være med på å bidra til interessante perspektiver som kan være med på å tydeliggjøre musikkpedagogprofesjonens yrkespraksis. Dette prosjektet er et kvalitativt forskningsprosjekt, det vil si at jeg velger mine informanter strategisk. Derfor er det et fåtall som får denne henvendelsen.

Eks. Jeg henvender meg nettopp til deg gjennom mine kjennskaper til din bakgrunn og erfaringer som engasjert kulturskolelærer/ dirigent/ musiker og ildsjel for lokalt kulturliv.

Eks. Jeg henvender meg nettopp til deg gjennom mine kjennskaper til din bakgrunn og erfaringer som kulturskolelærer/ ildsjel for lokalt kulturliv.

Eks. Jeg henvender meg nettopp til deg gjennom mine kjennskaper til din profesjon som tidligere utøvende bratsjst, nå utøvende frilansdirigent.

Eks. Jeg henvender meg nettopp til deg gjennom mine kjennskaper til din utdanning og forfatter av relevante artikler og bøker.

Eks. Jeg henvender meg til deg nettopp gjennom min kjennskap til din posisjon som rektor ved Norges Musikkhøgskole og artikkel.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et kvalitativt forskningsintervju. Det vil ta ca 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om din musikalske oppvekst, bakgrunn, hvordan du vil beskrive din rolle på din arbeidsplass(er). Hvordan du forstår din yrkesoppgave (musikkpedagogprofesjonen). Intervjuguide vil bli sendt på forhånd av intervjuet. Opplysningene vil bli registrert ved lydopptak som raskest mulig vil bli transkribert. Jeg vil også ta notater underveis i intervjuet hvis nødvendig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver. Hvis man føler behov for å trekke seg fra prosjektet skal vedkommende sende mail til prosjektansvarlig.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålene som er fortalt om i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er jeg som masterstudent Marte Kristine Lyster Ryen ved Dronning Maud Minne som har tilgang til opplysningene ved dette prosjektet, og eventuelt veileder Dosent Morten Sæther.

Tiltak jeg gjør for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene i dette prosjektet:

I mine forskningsintervju velger jeg å bruke taleopptager. Dette fordi jeg ønsker å få med alt som blir sagt og ingen detaljer blir utelatt. Denne taleopptakeren er ikke tilkoblet internett og opptak som ligger der inne kan derfor ikke hackes. Intervjuopptaket vil bli transkribert innen to dager. Deretter vil opptaket bli slettet av opptakeren etter det er ført over på en minnepinne. Minnepinnen blir låst inne, der blir opptaket liggende frem til oppgaven er godkjent og bestått. Etter godkjenning av masteroppgaven vil opptaket bli slettet fra minnepinnen og for godt. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Eventuelle opplysninger som vil kunne gjenkjennes i publikasjonen er stillingstittel. Som for eksempel kulturskolelærer/ utøvende musiker/ dirigent/ professor/ artikkelforfatter/ rektor

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.19

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Maud Minne Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Maud Minne Høgskole ved Dosent Morten Sæther, tlf. *****
- Personvernkonsulent ved Dronning Maud Minne Høgskole, Hana Christian Ristad, tlf. *****
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marte Kristine Lyster Ryen

Prosjektansvarlig

Email: *****

tlf. *****

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Profesjonsforståelser i musikkpedagogisk yrkesfelt, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju om profesjonsforståelser i musikkpedagogisk yrkesfelt.
- at opplysninger om meg (som i stillingstittel) publiseres slik at jeg kan gjenkjennes.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20. Juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4:

Spørreskjema for PPU Studenter ved høyere musikkutdanning.

Masterprosjekt:

Profesjonsforståelse i musikkpedagogikk

Marte Ryen, masterstudent ved Dronning Maud Minne Høgskole

1. Hvorfor velger du å studere praktisk- pedagogisk utdanning?
2. Hva er din motivasjon til å ta praktisk – pedagogisk utdanning?
3. Hva er en god instrumentalpedagog (musikklærer) beskriv kort.

Vedlegg 5:
NSD Personvern
13.02.2019 14:51

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 130381 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.02.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)