

Sangpedagogens profesjonsforståelse

Hva slags sangpedagogiske profesjonsforståelser kommer til uttrykk i aktuelle dokumenter og intervjuer med ansatte og tidligere studenter ved to utdanningsinstitusjoner, og hvilken betydning kan disse forståelsene ha for utdanningen av sangpedagoger?

AUDHILD KROGEDAL WESSMAN

VEILEDER

Anne Haugland Balsnes, prof.

Robin Rolfhamre, prof.

Universitetet i Agder, [2021]

Fakultet for kunsthøgskolen
Institutt for klassisk musikk og musikkpedagogikk

Sammendrag

Denne studien tar for seg profesjonsforståelser innen sangpedagogikk. Utgangspunktet for prosjektet var en oppfattelse av at sangpedagoger har et divergerende kunnskapsgrunnlag, samt at undervisningen er preget av subjektive forklaringsmåter og er lite forskningsbasert. Masteroppgavens mål er å si noe om hvilke sangpedagogiske profesjonsforståelser som kommer til uttrykk gjennom styringsdokumenter og i intervju med ansatte og tidligere studenter ved to utdanningsinstitusjoner.

I intervjuene med tidligere studenter og fagansvarlige på institusjonene tegnet det seg et bilde av et mangfoldig syn på profesjonsforståelser hvor forskjellene blant annet handlet om kunnskap, sjanger og institusjon. Det som derimot trer fram som felles er at yrket er sammenvevd med livsanskuelsen deres, musikken er en del av dem selv og livet sett i helhet. Dette gjør undervisningen personavhengig, og da vil det være desto viktigere med tydelige rammer i innhold og organisering av utdannelsene for å kvalitetssikre profesjonen. Videre kom det fram fra tidligere studenter at de savnet tydeligere fokus på undervisningsvirksomhet, og gjennom dette ble det tegnet et bilde av et ønske om å ha et felles uttalt kunnskapsgrunnlag for sangpedagoger.

I studien ble det gjort en hierarkisk analyse av de overordnede lovene og forskriftene, via studieplaner, ansattes oppfattelse av rammer og innhold i utdannelsen og ned til de tidligere studentenes oppfattelse av utdannelsen. I gjennomgangen av lover og forskrifter utpekte det seg tre bærende verdier: Kvalitet, kunnskap og profesjonalitet. Disse begrepene var også uttalte både hos de ansatte og tidligere studentene, men analysen viste at disse verdiene ikke ble operasjonalisert tilstrekkelig grunnet måten studiene er organisert.

Opgaven skisserer tre konkrete tiltak for økt profesjonalisering i studiene:

- Mer didaktikkundervisning
- Felles vokaldidaktisk fag på tvers av sjanger
- Større sammenheng i studiet

Abstract

This study addresses professional understandings in singing pedagogy. The starting point for the project was a perception that singing teachers have a divergent knowledge base, and that the teaching is characterized by personal explanatory methods and that the teaching is not very research-based. The aim of the master's thesis is to say something about which singing pedagogical professional understandings are being expressed through management documents and in interviews with employees and former students at two educational institutions.

In the interviews with former students and subject managers at the institutions, a picture emerged of a diverse view of professional understandings where the differences includes areas of knowledge, genre and institution. What emerges as common is that the profession is intertwined with their outlook on life, music is a part of themselves and life as a whole. This makes the teaching person-dependent, and then it will be all the more important to have a clear framework with regard to knowledge and methods in the educations to ensure the quality of the profession. Furthermore, it emerged from previous students that they lacked a clearer focus on teaching activities, and through this a picture was drawn of a desire to have a common stated knowledge base for vocal teachers.

In the study, a hierarchical analysis was made of the overall laws and regulations, via study plans, employees' perceptions of the framework and content of the education and down to the previous students' perceptions of the education. The review of laws and regulations identified three core values: Quality, knowledge and professionalism. These concepts were also pronounced as important in both the staff and former students, but the analyzes showed that these values were not operationalized sufficiently due to the way the studies are organized.

The thesis outlines three specific measures for increased professionalisation in the studies:

- More didactics teaching
- A vocaldidactic subject across genres
- Greater coherence in the study

Forord

Hva er det en sangpedagog skal kunne og hvem bestemmer det? Hva skal eleven lære på en sangtime, og hvordan forklares det som skal læres? I denne masteravoppgaven har jeg fått undersøke profesjonsforståelsen hos sangpedagoger med fokus på hva og hvem som bestemmer hvem sangpedagogen skal være, hvordan identitetsforståelsen til sangpedagogen er, og hva en sangpedagog skal kunne. Jeg håper at denne studien kan være et bidrag til et fagfelt det ikke er forsket mye på.

Arbeidet med oppgaven har til tider vært krevende, og det er noen personer som har støttet meg gjennom opp- og nedturen. Først vil jeg takke veilederne mine Anne Haugland Balsnes og Robin Rolffhamre som har trodd på prosjektet fra første stund og heiet meg gjennom til ferdig resultat. Jeg vil også nevne Anne Jordhus-Lier som kom med viktige innspill i slutten av prosessen.

Takk også til alle informantene mine som har delt erfaringer og refleksjoner rundt det å være sangpedagog. Jeg er takknemlig for at dere brukte tid og viste meg tillit ved å dele perspektivene deres.

Til slutt vil jeg takke Erik, mannen min, min beste venn og samtalepartner, for utallige timer med prater, refleksjoner og gjennomlesninger. Du har holdt fortet når jeg forsvant inn i skrivebobla. TAKK!

Så til barna mine, Lily Maria og Hanna Aurora: Takk for hjelp til vask og matlaging, barnepass og mange avbrekk med deilige latterkuler sammen med dere! David Aleksander: Du har hjulpet meg å være til stede i øyeblikket og ikke glemme hva som er viktig i livet!

Mai 2021, Kristiansand

Audhild Krogedal Wessman

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	7
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING	7
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMATIKK	8
1.3 AVGRENSINGER OG DEFINISJONER.....	8
1.3.1 Profesjonsforståelse	8
1.3.2 Hvem er sangpedagogen?.....	9
1.3.3 Kompetanse	10
1.4 TIDLIGERE LITTERATUR OG FORSKNING	10
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	15
2.1 PROFESJONSFORSTÅELSE	15
2.2 MAKT	17
2.3 IDENTITET	18
2.4 KUNNSKAP	20
2.4.1 Episteme	20
2.4.2 Techne	21
2.4.3 Fronesis.....	22
2.5 SAMMENSTILLING AV DE ARISTOTELISKE KUNNSKAPSBEGREPENE	23
2.6 PROFESJON	24
2.7 LÆRERPROFESJONALITET	26
2.8 GOODLADS TEORI OM ET PENSUMS FEM ULIKE UTTRYKK	27
2.9 ETIKK	29
3 METODE	30
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV OG FORFORSTÅELSE.....	30
3.2 DESIGN	32
3.3 UTVALGSMETODE.....	37
3.4 INTERVJUGUIDE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	39
3.5 METODER FOR ANALYSE	41
3.5.1 Transkripsjon	42
3.5.2 Meningskondensering og kategorisering	42
3.6 ÆTISKE ASPEKTER I INTERVJUUNDERSØKELSEN	44
3.7 VURDERING AV RELIABILITET OG VALIDITET	45
3.7.1 Pålitelighet	46
3.7.2 Gyldighet	46
4 HVORDAN KOMMER PROFESJONSFORSTÅElsen TIL UTTRYKK GJENNOM STATLIGE DOKUMENTER?	48
4.1 POLITISK PERSPEKTIV	49
4.2 OPPBYGNING OG INNHOLD I STUDIER	50
4.3 ANSETTELSESKRAV.....	53
4.4 DIDAKTIKK	54
4.5 NETTSIDER.....	55
5 HVORDAN BESKRIVER AKTUELLE FAGANSVARLIGE OG TIDLIGERE STUDENTER PROFESJONSFORSTÅElsen SIN PÅ OMRÅDER SOM OMHANDLER IDENTITET?	57
5.1 FLERE IDENTITETER	57
5.2 MUSIKEREN OG SANGEREN	59
5.3 HVILKE ROLLER/IDENTITETER UTDANNES STUDENTENE TIL?.....	60
5.3.1 Pedagogen.....	61
5.4 RYTMISK- KLASSISK	63
6 HVORDAN BESKRIVER AKTUELLE FAGANSVARLIGE OG TIDLIGERE STUDENTER PROFESJONSFORSTÅElsen SIN PÅ OMRÅDER SOM OMHANDLER KUNNSKAP?	65
6.1 DIDAKTIKK	66

6.2 PRAKSIS	69
6.3 FRONESIS	71
6.4 FRITTSTÅENDE METODER	72
6.5 FELLES KUNNSKAPSGRUNNLAG	74
6.6 PROFESJON	75
7 DISKUSJONSDDEL	77
7.1 KUNNSKAP OG KVALITET	77
7.2 LÆRERPROFESJONALITET OG KOMPETANSE	79
7.3 INSTITUSJONENES FOKUS	81
7.4 IDENTITETSFORSTÅELSER	82
7.5 KUNNSKAP	85
7.6 FRONESIS SOM EN MULIGHET FOR PROFESJONALISERING	90
7.7 GOODLAD	92
8 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	94
8.1 OPPSUMMERING	94
8.1.1 <i>Diskrepans</i>	95
8.1.2 <i>Mer vokaldidaktikk i utdannelsen</i>	96
8.1.3 <i>Felles kunnskapsgrunnlag</i>	97
8.1.4 <i>Sammenheng i studiene</i>	98
8.1.5 <i>Identitetsforståelser</i>	100
8.2 KONKLUSJON	100
8.3 AVSLUTTENDE BEMERKNINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	101
LITTERATURLISTE	104
VEDLEGG	110

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Tema for denne masteroppgaven er sangpedagogers syn på hva de kan og skal. Politiske dokumenter, studieplaner og intervjuer med ansatte og tidligere studenter ved to utdanningsinstitusjoner utgjør det empiriske materialet. Formålet med undersøkelsen er å utvikle kunnskap omkring begrepet profesjonsforståelse hos sangpedagoger. Jeg ønsker å sette fokus på et tema det ikke er skrevet så mye om, og ønsker med dette å kunne bidra til økt refleksjon omkring profesjonsforståelsen for sangpedagoger.

Opgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva slags sangpedagogiske profesjonsforståelser kommer til uttrykk i aktuelle dokumenter og intervjuer med ansatte og tidligere studenter ved to utdanningsinstitusjoner, og hvilken betydning kan disse forståelsene ha for utdanningen av sangpedagoger?

Hovedproblemstillingen er videre delt inn i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer profesjonsforståelser til uttrykk gjennom politiske dokumenter?
2. Hvordan forstår fagansvarlige og tidligere studenter sin profesjonsforståelse på områder som omhandler identitet?
3. Hvordan forstår aktuelle fagansvarlige og tidligere studenter profesjonsforståelsen sin på områder som omhandler kunnskap?

Hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene er utarbeidet fra Angelos` definisjon av profesjonsforståelse (Angelo, 2012). Hva en sangpedagog kan og skal vil utfra hennes rammer, dreier seg om kunnskap og identitet som sammenvevde størrelser, regulert av ulike typer makt. De ulike utdanningsinstitusjonene har ulike forståelser av ekspertise og mandat, og blir påvirket av den respektive institusjonens profil, ulike faglige/sjangermessige fellesskap samt hvor lærerne har sin profesjonsidentitet. Den enkelte institusjon har stor grad av autonomi i utarbeidelsen av utdannelsene, og vil i stor grad påvirke studentenes kunnskaps- og identitetsutvikling, og dermed også deres profesjonsforståelse. På bakgrunn av dette har jeg valgt å inkludere utdannelsenes betydning i hovedproblemstillingen.

Jeg vil presisere at denne oppgaven ikke søker å vurdere kvaliteten på institusjonene eller praksisen. Det handler om å artikulere ulike forståelser av profesjonen. Angelo (2012, s.8) sier at det å artikulere oppfatninger, spenningsforhold og motsetninger kan være med å

berike grunnlagstenkingen i feltet, og dermed også være med å utvide etablerte refleksjonsrammer for å diskutere hva som kan være grunnlaget i utøvende, musikkpedagogiske virksomheter. Det er mitt ønske for denne oppgaven.

1.2 Bakgrunn for valg av tematikk

Det å skulle gå i gang med denne masteroppgaven har for min del vært en prosess som har modnet over flere år. Gjennom erfaring som sangelev fra jeg var 12 år via et 6-årig utdanningsforløp og mitt virke som sanger og sangpedagog i snart 20 år, har jeg møtt stor diversitet i måten yrket utøves på. Det er store forskjeller i den enkelte sangpedagogs fagkunnskap, og dermed også på hva som preger undervisningen. Det er også forskjellig vektning av fagkombinasjoner i ulike utdanningsinstitusjoner, noe som resulterer i ulikt kunnskapsgrunnlag. Gjennom mitt engasjement som praksislærer har jeg møtt studenter som har store hull i grunnleggende fagkunnskap. Dette har fått meg til å reflektere rundt hva som er sangpedagogens kunnskapsgrunnlag og hva som preger utdannelsene.

1.3 Avgrensinger og definisjoner

1.3.1 Profesjonsforståelse

Det sentrale begrepet i problemstillingen er *profesjonsforståelse*. Det finnes ulike definisjoner og forståelser av dette begrepet. Jeg vil som nevnt ta utgangspunkt i Angelos definisjon fra hennes doktoravhandling om instrumentalpedagogiske praksiser (Angelo, 2012). Begrepet i denne sammenhengen handler om den enkelte musikkpedagogs oppfatning av sin ekspertise og sitt mandat som musikkpedagog. Sentrale spørsmål rundt profesjonsforståelsen vil da være ”hvem er jeg”, ”hva kan jeg”, og ”hvem bestemmer det” og disse vil fungere gjensidig besvarende og utfordrende overfor hverandre (Angelo og Georgii-Hemming, 2014). Med dette som ramme vil man kunne stille spørsmål ved musikkutdanningens mål og kunnskapsgrunnlag, og om hvordan, hvorfor og av hvem musikkpedagogisk fagkunnskap skal utvikles (Georgii-Hemming 2013a, Georgii-Hemming 2013b, ref. Angelo og Georgii-Hemming, 2014). Tidligere forskning har pekt på nettopp profesjonsbegrepet som en mulighet til å profesjonalisere det instrumentalpedagogiske feltet (Angelo og Georgii-Hemming, 2014, Due, 2018). For selv om politiske dokument (bl.a St.meld. nr. 11; St. Meld. Nr. 33) betegner læreryrket og musikeryrket som en profesjon, er det imidlertid noe uklart hva som er kunnskapsgrunnlaget i yrkesgruppen. Angelo og Georgii-

Hemming (2014, s. 27) betegner lærere og musikere som en semiprofesjon, som mindre selvstendige, med lavere status og med et mindre vitenskapeliggjort kunnskapsgrunnlag enn fullverdige profesjoner. De framhever også at det musikkpedagogiske yrkesfeltet er mindre lovregulert, og det er mindre klart hva den profesjonelle kunnskapen egentlig er og ikke er, hvordan kvalifisering skjer, hvem som rettmessig er ”innenfor” og ”utenfor” profesjonen og hvordan kvalitet bedømmes. Ved å se på hvilke kvalitetsnormer og formelle føringer som ligger til grunn, samt å artikulere kunnskap og idealer gjennom intervju, håper jeg at denne oppgaven kan bidra til å styrke tenkningen om sangpedagoger som profesjon.

1.3.2 Hvem er sangpedagogen?

Når jeg nå skal definere hvem sangpedagogen er, er vi inne ved prosjektets kjerne, nemlig det at tittelen *sangpedagog* ikke er en beskyttet tittel. Dermed kan man titulere seg som sangpedagog uten å ha et definert kunnskapsgrunnlag.

La oss først se på linjene bakover i historien. Da var det tradisjonelt sett slik at man ble utdannet til virke i grunnskolen på lærerskolene. På universitetene hadde man en mer teoretisk tilnærming og kandidatene ble ofte arbeidstakere på videregående skoler i teoretiske fag. På konservatoriene utdannet man studentene til utøvende musikere og undervisningen var preget av mesterlære. Nå er utdanningssystemene endret, og dette medfører et mer uklart bilde av kunnskapsgrunnlaget. Faglærerutdanningene har blitt færre, PPU (Praktisk-pedagogisk-Utdanning) har økt i omfang, og man har bygget ut 5-årige lektorutdanninger i ulike kunstfag. De rene utøvende linjene har beholdt noenlunde lik struktur, men det er flere krav til akademisering. Et pågående samarbeidsprosjekt mellom NTNU, Norges Musikkhøgskole, Lund Universitet, Örebro Universitet, Cologne Universitet og Dresden Universitet klat DAPHNE (Discourses of academization and professionalization in higher music education¹), tar for seg hvordan slike akademiseringsprosesser påvirker musikkutdanninger i Europa. Forskerne ser på ulike oppfatninger av musikers kompetanse og samfunnsoppdrag. DAPHNE kan forhåpentligvis gi en større klarhet i hva utdannelsene inneholder og bidra til kunnskap om ulike oppfatninger og diskurser.

¹ Deltakere: Elin Angelo, NTNU; Eva Georgii-Hemming, prosjektleder, Örebro universitet; Stefan Gies, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden; Karin Johansson, Lunds universitet; Christian Rolle, Universität zu Köln; Øivind Varkøy, Norges musikkhøgskole

I denne omleggingen av utdanningssystemene kan det også være en utfordring i denne omleggingen av utdanningssystemene at sangpedagoger som blir utdannet på institusjoner som

I denne omleggingen av utdanningssystemene kan det også være en utfordring at sangpedagoger som blir utdannet på institusjoner som utdanner musikere kan ha problemer med å utvikle interesse og identitet til å være pedagoger, mens det kan være utfordrende for sangpedagoger fra lærerutdanninger å utvikle en forståelse av seg selv som skapende kunstner (Angelo, 2014, s. 42). I tillegg har det kommet flere kommersielle aktører i fagfeltet, og her kan man ta kurser i varierende lengde, og så begynne å praktisere. Alt dette viser at det er stor diversitet i sangpedagogers utdanning, identitetsforståelse og kunnskapsgrunnlag.

Det finnes i tillegg ulike diskurser, oppfatninger og praksiser i forskjellige sjangre. Selv om det er store forskjeller i kunnskapsgrunnlag og praksis, er det ikke til å komme bort fra at studentene, det være seg rytmisk-, klassisk eller folkemusikkstudenter, utdannes til mange av de samme jobbene.

1.3.3 Kompetanse

Det finnes ulike definisjoner av kompetansebegrepet, men det er enighet om at det er et samlebegrep som inneholder summen av kunnskap, holdninger og ferdigheter i en gitt kontekst (NOU 2018, nr. 2). Det er et begrep som inneholder bruk av skjønn i utøvelsen av en gitt kompetanse, og kan sånn sett være betegnende for en profesjon. Det er også et begrep som med sin brede definisjon vil kunne sette en i stand til å utføre komplekse oppgaver. Stortingsmelding nr. 30 beskriver kompetanse slik: «...evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave» (Utdannings og forskningsdepartementet, 2004, s. 125). Sangundervisning er absolutt en svært kompleks situasjon, der sangpedagogen må benytte seg av blant annet pedagogiske, didaktiske, musikalske, relasjonelle og estetiske kunnskaper til å veilede eleven med sine personlige forutsetninger til å utvikle seg som sanger. Slik kan vi se at kompetansebegrepet er aktuelt for å diskutere profesjonsforskning.

1.4 Tidligere litteratur og forskning

For å synliggjøre behovet for denne oppgaven, vil jeg nå gå gjennom tidligere litteratur og forskning på profesjonsforståelse i det musikkpedagogiske feltet, og sangpedagogikk spesielt. Det er blitt gjort mye forskning rundt profesjonsforståelsen hos musikkpedagoger de siste årene. Arbeidshverdagen til musikkpedagoger er preget av deltidsstillinger i ulike

undervisningspraksiser, og dette gjenspeiles av forskningen gjennom studier av musikkpedagoger i kulturskoler, i grunnskolen, og de som har kombinasjonsstillinger og ellers er knyttet til andre praksiser og institusjoner. Jeg vil her nevne den viktigste litteraturen som er aktuell for denne oppgaven, og jeg forholder meg stort sett til skandinavisk litteratur.

Doktoravhandlinger

Angelo (2012) beskriver tre ulike musikk læreres profesjonsforståelse. Hun undersøker hvordan de oppfatter sitt yrkesmandat gjennom tematisk narrative studier (Angelo, 2012). Gjennom denne avhandlingen blir det tydeliggjort hvordan ulike profesjonsforståelser, herunder forskjellige forståelser av undervisningsfag og kompetanse, fører til ulik praksis. Hun framhever også at musikkpedagogen har behov for ulike profesjonsidentiteter som bygger på forskjellige profesjonsforståelser i ulike musikk læreryrker (Angelo, 2012, s. 143-144). Det er i denne avhandlingen hun utvikler begrepet *profesjonsforståelse* gjennom de tre aspektene makt, identitet og kunnskap, som denne oppgaven bygger på.

Jordhus-Lier (2018) undersøker lærernes profesjonelle identitet, ved å undersøke konkurrerende diskurser i kulturskolen og hvordan læreridentiteter er konstruert i dem. Hun kom fram til seks ulike subjektposisjoner: musikk lærer, instrumentallærer, musiker, musiker-lærer, coach og kulturskolelærer. Hun hevder disse ulike posisjonene, med sine forskjellige kompetanser, egner seg for ulike undervisningspraksiser. Studien har identifisert flere institusjons- og lærerdiskurser som konkurrerer om å definere feltet, der de institusjonelle diskursene av bredde og dybde og lærerdiskursene om allsidighet og spesialisering er de mest sentrale.

Gaunt (2011) undersøker deler av elev-lærerforholdet, samt grensesetting og maktrelasjoner i undervisningen. Hun framhever lærerens makt over eleven gjennom definisjonsmakt og graden av nærhet i relasjonen, og påpeker at denne makten sjelden blir tematisert. Jeg tenker at Gaunt er aktuell med tanke på at maktaspektet innenfor profesjonsforståelse er sentralt i denne oppgaven .

Holmberg (2010) argumenterer for at kulturliberalismen har overtatt plassen til tidligere undervisningstradisjoner, og dermed påvirker pedagogens kompetanse, rolle og mandat. Hun sier at musikkpedagogene har mistet makt over innholdet i undervisningen og dermed ikke får brukt kompetansen sin som tidligere (Holmberg, 2010, s. 221). Hun mener disse nye tendensene stiller krav til pedagogene om åpenhet for nye ideer og alternative måter å undervise på, og framhever troen på at de nye trendene kan sammenholdes med tradisjonene ved diskusjon og artikulering av utfordringene i tida.

Holst (2013) undersøker kunnskapsgrunnet til musikkskolelærere versus lærer i musikk i grunnskolen. I kulturskolen finner han at kunnskapen er subjekt-basert, utfra en spesialistkunnskap i kulturskoleundervisningen, og at dette gjenspeiler seg i utdannelsene til disse pedagogene. På den annen side fant han at pedagogene i grunnskolen var mer teoretisk orientert. Han argumenterer for at et økt samarbeid mellom disse posisjonene kan balansere og forbedre begge praksiser.

Schei (2007) sin doktoravhandling er den eneste jeg har funnet interessant for dette prosjektet som retter seg spesielt mot sangere og sangpedagogikk. Hun undersøker sangeres identitetsdannelse fra en diskursanalytisk ramme. Den er aktuell med tanke på hvordan identitetsforståelser blir skapt, og hvilken rolle disse forståelsene får for profesjonsforståelsen og praksisen til sangere, men jeg vil argumentere, også for pedagoger.

Masteroppgaver

Due (2018) har undersøkt sangpedagogers psykologiske kompetanse gjennom intervjuer med studenter og sangpedagoger. Hun finner et udekket behov hos sangpedagogene og studentene, både i den praktiske lærings situasjonen og i den etiske dimensjonen av sangundervisningen. Hun beskriver selv resultatene sine slik: «Den psykologiske kompetansen ble beskrevet som både en handlingsberedskap og en praktisk handlingskunnskap som bygger på grunnleggende pedagogisk kompetanse, men som må gå videre ut over denne for å kunne møte de særskilte utfordringene psykisk problematikk i sangundervisningen aktualiserer (Due, 2018, s. iii). Av andre masteroppgaver som tar for seg det relasjonelle/psykologiske aspektet rundt sangundervisning vil jeg nevne Haldar (1984) som beskriver et «menneskelig ansvar» som sentralt for en sangpedagog. Lundberg (1992) utforsker empati hos sanglæreren. Begge resulterer i at det psykologiske perspektivet får for liten plass i utdannelser og sangpedagogisk litteratur.

Engås (2020) studerer musikk læreren i kombinerte stillinger. Hun skisserer i denne oppgaven utfordringer i en slik arbeidshverdag, og kommer med forslag til hvordan blant annet profesjonsforståelse kan være en innfallsvinkel til å få slike type stillinger til å fungere bra.

Ellers er det skrevet flere masteroppgaver som går på sangpedagogens identitet og sjangervalg. Her kan jeg nevne Romme (2009) og Braathen (2016) sine arbeider.

Annen litteratur

Av annen aktuell litteratur vil jeg nevne Angelos bok «Kunstner eller lærer» (2014). Boka tar for seg de ulike og ofte motstridende rollene og forventningene som finnes i yrkeslivet som musikkpedagog. Det blir også drøftet grunnlagsforståelse og begreper som trengs for å håndtere ulike profesjonsoppfatninger og- dilemmaer. Boka «Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk» (2014), (også av Angelo og basert på hennes doktoravhandling), diskuterer hva en musikkpedagog kan og skal. Dette blir eksemplifisert gjennom fire ulike eksempler på profesjonsforståelser. Jordhus-Lier (2015) sin artikkel om musikkundervisning som profesjon er også et viktig bidrag innen feltet. Her diskuterer hun profesjonalitet og hvordan man kan sikre kvaliteten av undervisningen i kulturskoler.

Sagmo og Karlsen (2017) setter i en artikkel lys på ulike kvalifiseringsveier (utdanningsforløp) til musikkfeltet. Deres funn av at profesjonsprofilen i kulturskolen er preget av relativ svak vitenskaps og forskningstilknytning er sammenfallende med funnene i denne oppgaven.

Sangpedagogisk litteratur

Med et utgangspunkt i dette prosjektets interesse for sangpedagogers profesjonsforståelse, er det naturlig å se nærmere på den mest brukte litteraturen innen sangpedagogikk, og se hva som er skrevet om dette saksforholdet. Noe av litteraturen begynner å bli gammel, men er likevel ikke utdatert, og brukes fortsatt.

Sangeleven i fokus (Arder, 1996) er en bok som er mye brukt, og som i stor grad tar for seg didaktiske og sangfysiologiske aspekter, altså deler av i en sangpedagogisk utdanning. Utover dette snakker Arder om målet for sangundervisningen slik: "Det overordnede målet for utdannelsen bør derfor være å utdanne reflekterte lærere, som gjennom egne vurderinger kan komme frem til beslutninger om relevante mål og metoder" (Arder, 1996, s. 15). Boken dreier seg først og fremst om konkret undervisning. Det oppfordres til pedagogisk og psykologisk kompetanse, men boka går ikke inn i hva det sistnevnte betyr. Det legges liten vekt på identitet, ulike sanglige diskurser og verdsett.

Den menneskelige stemme (Eken, 1998) fokuserer på sammenhengen mellom psyke og soma og vektlegger pedagogens evne til å undervise "elevunderstøttende". Eken forklarer dette begrepet slik: "En elevunderstøttende pædagogik må udspringe af valg, der er styret af elevens forudsætninger og niveau" (Eken, 1998, s. 89). Boken vektlegger pedagogens klokskap og evne til empati og forståelse for hvor eleven er, for å føre eleven mot utvikling. Hun sier også noe om viktigheten av psykologisk kompetanse og noe om grensesetting i forhold til dette, noe som kan tolkes til å omhandle grensene for et mandat og ansvarsområde

i en snever form. Dette er ikke en systematisk metodisk bok, men vektlegger en holistisk tilnærming til undervisning i sang. Denne boka er et fint utgangspunkt for refleksjon rundt profesjon.

I *The Disciplines of Vocal Pedagogy: Towards an Holistic Approach* (Sell, 2005) presenteres en mer vitenskapelig tilnærming til sangpedagogikken. I tillegg vektlegger den etikk og psykologi sterkt. Måten boka omtaler disse temaene på er konkret og undervisningsrelatert. Allikevel kan boka absolutt være utgangspunkt for drøfting av ulike handlingsalternativer utfra ulike etiske standpunkter. På denne måten kan boka hjelpe sangpedagogen å reflektere rundt sin identitet som sangpedagog. Siden dette er en bok for klassiske studenter (selv om noen kapitler absolutt har overføringsverdi til andre diskurser), blir store deler av boka kun aktuell for noen studenter.

I tillegg vil jeg nevne viktigste kommersielle sangtekniske metoder som brukes mye i Norge i dag. Dette er metoder som i stor grad bygges rundt kursing.

Den første er Cathrine Sadolins metode *The Complete Vocal Technique* (Sadolin, 1012). Metoden har sitt utspring og hovedsete i København. Dette er en systematisk metodisk innføring i sangteknikk. Det tilbys deltidskurs i en variasjon på 1 dag til 3 år. Det 3-årige studiet kvalifiserer ikke til en grad, men man blir autorisert CVT-lærer. Utfra nettsider og omtale fokuserer man på sangteknikk. CVT er en relativt utbredt metode, og sangpedagoger benytter seg av teknikkene og underviser i dem etter å ha gjennomgått noen kurs. Autoriserte lærere i denne metoden har selvsagt betydelig større kunnskaper enn de som har tatt noen helgekurs. Dette vil også påvirke kvaliteten i undervisningen av metoden.

Det samme vil gjelde for den andre sangtekniske metoden jeg vil nevne: *Estill Voice Training*. Estill sier selv i introduksjonskurset sitt at "Balansen mellom vokal sunnhet og estetisk frihet er sentralt" (Estill, 2005, s. VI). Her legges det opp til at man kan synge alle sjangre utfra den respektive metoden. Man kan også ta flere kurser for å oppnå mer kompetanse, men dette er også, i likhet med CVT, en frittstående metode som ikke er innlemmet i akademia.

Ved denne litteraturgjennomgangen kan man se at det er gjort en del forskning rundt profesjonsforståelsen hos instrumentalpedagoger og musikk lærere. Det som finnes av forskning om sangpedagogen dreier seg i stor grad rundt relasjonell/psykologisk kompetanse og identitets og sjangertematikk. På bakgrunn av dette ser jeg et behov for et prosjekt som dette, der de ulike områdene i en sangpedagogs profesjonsforståelse blir sammenstilt. I denne avhandlingen gjøres det med makt, identitet og kunnskap som ramme (Angelo, 2012). Dette blir redegjort for i kapittel 2.3.

I det neste kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget for i masteravoppgaven. I det påfølgende kapittel 3 vil jeg forklare metodene som er brukt, samt forklare mine refleksjoner rundt gjennomføringen og analysen av intervjuene. I kapittel fire til seks framlegger jeg empirien, og i kapittel syv diskuterer jeg funnene i prosjektet. Oppgaven avsluttes i kapittel åtte med konklusjon og forslag til nyere forskning.

2. Teoretiske perspektiver

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for og forklare de teoretiske tilnærmingene i denne studien. Profesjonsforståelse er et sentralt begrep, og det får sin forklaring og innramming i kommende kapittel. I tillegg anser jeg det som viktig å underbygge teorien i oppgaven med generell profesjonsforskning og da spesielt forskning rundt lærerprofesjonen.

2.1 Profesjonsforståelse

Som jeg nevnte i kapitlet om avgrensning, forholder jeg meg i denne oppgaven til Angelos definisjon av begrepet *profesjonsforståelse* som den enkelte musikkpedagogs oppfatning av sin ekspertise og sitt mandat som musikkpedagog (Angelo, 2014). Jeg finner Elin Angelos forskning rundt profesjonsbegrepet svært interessant og relevant. Hennes visjon er å øke samarbeid og dialog i yrkesfeltet, samt å utvikle bærekraftige begreper og gode refleksjonsrammer omkring ekspertise og mandat til instrumental- og kunstpedagoger, nettopp i den hensikt å profesjonalisere yrkesfeltet. Det finnes mange diskurser med ulike idealer og begreper i dette feltet, og kunnskapen er sprikende. Mitt ønske er at gjennom nettopp samarbeid og refleksjon utvikles et felles språk og en felles begrepsbruk som kan være samlende og eksplisitt for sangpedagoger. Wittgenstein (1922) sa at ”The limits of my language means the limits of my world”. Det er min oppfatning at ordene og begrepene vi bruker setter standarden på vår livsanskuelse og virke generelt, også i fagterminologier. Dersom vi kan enes om en overordnet felles faglig og filosofisk diskurs, vil man heve profesjonaliteten i yrkesfeltet.

Jeg kommer til å bruke Angelos forskning som utgangspunkt og ramme for intervjuene jeg skal gjennomføre.

Litteratur innen profesjonsstudier (Molander og Smeby, 2013; Eriksen og Molander, 2008; Grimen, 2008b) peker på at profesjoner er ekspertyrker eller kunnskapsbaserte yrker. De har ansvar for en spesifikk tjeneste i samfunnet, og innehar eksplisitt kunnskap til å utføre oppgavene sine på kvalifisert vis. Utfra dette kan man si at en profesjon blir sterkere jo mer eksplisitt og avgrenset kunnskapen er veid opp mot allmennkunnskap til folk generelt. Slik ser

man at det blir utfordrende for en sangpedagog å definere profesjonen sin; for ”alle kan jo synge”. Her har man en utfordring i å tydeliggjøre den vitenskapelige og teoretiske kunnskapen som man faktisk innehar etter endt studie. Angelo (2014, s 44) trekker fram at litteraturen ofte referer til at yrkesgrupper defineres som profesjoner når de a) har en formell utdanning som gir en grad, tittel eller sertifikat, b) at yrkesgruppen forvalter et særegent kunnskapsgrunnlag som er både praktisk og teoretisk, og c) at de stadig fornyer, vurderer og utvikler sin kunnskap og sin yrkesetiske kodeks.

Som beskrevet tidligere, blir musikkpedagoger omtalt som semiprofesjon (Angelo og Georgij-Hemming, 2014, s. 27), de er mindre selvstendige, med lavere status enn fullverdige profesjoner. De har trekk av en profesjon, som en formell utdanning, og de har et praktisk og teoretisk kunnskapsgrunnlag, men de har altså ikke den stramme definisjonen av kunnskapsgrunnlag som f.eks legeyrket. Det som gjør det ekstra utfordrende for musikkpedagoger å definere sin egen profesjon er det store mangfoldet og de ulike arbeidsplasseringene denne gruppen har. De befinner seg ofte i kontrasterende diskurser. Noen er utøvende sangere, noen er ansatt i kulturskole, noen er ansatt på teater/opera, noen jobber i skoleverket og mange har delt arbeidshverdag mellom ulike undervisningsjobber og utøvende virksomhet. Sangpedagogen beveger seg da mellom ulike kunnskapskulturer og diskurser i sin utøving av yrket. Geir Johansen (2006) identifiserer ulike *kunnskapskulturer* som blir førende for studentenes kunnskapsgrunnlag og videre praksis. Studentene blir påvirket gjennom studiet av aktører fra vidt forskjellige verdi- og kunnskapssyn. ”De kan møte agenter fra både en utøvende og skapende kunnskapskultur, en allmennpedagogisk kunnskapskultur, en musikkvitenskapelig og etterhvert også musikkpedagogisk kunnskapskultur” (Johansen, 2006, s. 126). Noen lærere kan vektlegge det utøvende, mens andre vektlegger det pedagogiske. Illustrasjonen under viser hvordan studentene blir påvirket i gitte dikotomier, og at de til enhver tid vil befinne seg på en akse mellom disse.

Bredde ↔ dybde, utøver ↔ lærer, kunstner ↔ håndverker

Når det kommer til didaktikk, så vil undervisningen bære preg av hvilke normer læreren bærer med seg. Disse normene bærer også med seg divergerende verdisyn og holdninger, og kan eksempelvis være dannet gjennom ”...instrument, sjanger, institusjon eller spilletradisjon, personlige overbevisninger, opplevelser eller 'kall', institusjonelle eller utdanningspolitiske føringer. Det kan dermed finnes et mangfold av kvalitetsnormer i dette yrkesfeltet” (Angelo

og Georgii-Hemming, 2014, s. 27) Slik kan man se at de ulike kunnskapskulturene bærer med seg normer som gjør at kunnskapsgrunnlaget spriker. Mange divergerende oppfatninger og kunnskapssyn påvirker hva som blir styrende for utøvelsen og oppfattelsen av yrket til sangpedagoger. Da vil man befinne seg på ulike steder på de forskjellige aksene som vist i illustrasjonen over. Angelo (2014, s. 21) hevder disse spenningsforholdene gjelder både på personlig, kollektivt, politisk og institusjonelt nivå. Det er i og for seg ikke et mål at de ulike fagkulturene skal smeltes sammen, ulikhetene er verdifulle. Men; jeg er enig med Angelo (2014, s. 23) som peker på at poenget med forskning på profesjonsforståelse i det instrumentalpedagogiske feltet handler om å artikulere ulike forståelser nettopp for å kvalifisere diskusjonen om hva en musikkpedagog, og i dette tilfellet, en sangpedagog kan og skal.

Angelo (2012) setter rammene for profesjonsforståelsen gjennom de tre begrepene *makt, identitet og kunnskap* for å kunne si noe om "hvem er jeg", hva kan jeg", og "hvem bestemmer det". Disse aspektene er vevd inn i hverandre og fungerer gjensidig besvarende og utfordrende. Vi ser først på aspektet makt.

2.2 Makt

Hvem er det som sitter med makten til å bestemme hva en sangpedagog skal kunne og hvilket mandat hun har? Her snakker Angelo (2014, s. 48) om to alternativer, a) yrkesutøverne eller b) samfunnet. Skal sangpedagogene selv definere sitt eget mandat, vil det bli mindre kontroll og innflytelse fra myndighetene på hva yrkesutøverne skal ta hånd om og hvordan praksisen skal foregå. Det er ønskelig at staten har kontroll på hvilke tjenester samfunnet tilbyr, så en ensidig definisjon av eget fagfelt er ikke å foretrekke. Hvis samfunnet skal ha definerende makt, kan man vanskeliggjøre friheten de kunstneriske uttrykkene har til å utfordre samfunnets ideologier og oppfatninger, altså hva som styrer oss. Eriksen og Molander (2008, s. 163) sier at profesjoner skal være iverksettere av politiske tiltak, men også at de er ansvarlige for å ta del i offentlig meningsdannelse om hva som bør være en profesjons mandat og ekspertise. Angelo (2014) setter også dette som et mål; at utdannelsene skal kvalifisere studentene til å kunne aktivt delta i en slik debatt for å bidra til profesjonalisering av yrkesfeltet. Utdanning kan slik forstås både som et instrument og et objekt for makt. Angelo (ibid) sier videre at hvert utdanningssystem kan forstås som et politisk middel for å opprettholde eller justere kunnskapskulturene, og den kunnskapen og makten de bringer med seg.

En musikkpedagog får ingen autorisasjon eller lisens etter endt utdanning. Det er heller ikke en gitt utdanning som fører til tittelen sangpedagog. Her er det mange veier til målet – høyskoler, akademier, universiteter, kurser og seminarer fra ulike forbund/organisasjoner og kommersielle aktører. Videre kan de ulike utdanningene titulere seg med ulike benevninger. Noen kaller seg sanglærer, noen sangpedagog, mens andre legger vekt på at de er utøvende sangere som gir sangtimer. Dette sier noe om hvor den enkelte vil definere seg. Og det ligger også implisitt en overbevisning relatert til kvalitet her. De ulike oppfatningene om kvalitet og innhold har også videre avgjørende betydning for hvordan praksisene realiseres, og dermed for hva slags kunnskapsformidling som tilbys elevene (Angelo, 2012; Nerland, 2003).

Mesterlære (kunnskapsoverføring fra en håndverksmester til en lærling/svenn) handler om kunnskapsgrunnlag og konkrete læremåter, men det finnes også en sosial påvirkning her, og den innbefatter måter å snakke og tenke på, og også klesstil og væremåter. Slike diskurser er ikke i stor grad uttalt. Ved å ha en didaktologisk² innfallsvinkel vil man forstå hvorfor de ulike fellesskapene ytrer seg slik de gjør. Man kan slik få fram ubevisste holdninger og praksiser, noe som åpner for refleksjon til å fortsette samme praksis eller endre mønster.

Maktperspektivet i musikkpedagogisk praksis omhandler også et personorientert perspektiv. (Angelo, 2014, s. 35) Det kan være relatert til et kall, en overbevisning eller en opplevelse av arbeidet som en livsoppgave. Definisjonsmakten kan her ligge i f.eks sjanger eller stilart. Og disse kan igjen være formet fra ung alder gjennom ulike relasjoner og opplevelser i forbindelse med undervisning og utøving. Når sangpedagogen møter sin elev, er det ikke bare pedagogen som treffer eleven, men det er også personen og pedagogen med sin livsverden som kommer i møte med eleven.

Ut fra disse perspektivene kan man se at sangpedagoger er en kollektiv yrkesgruppe, men samtidig en samling enkeltindivider som realiserer sine private praksiser i tråd med personlige normer for kvalitet. (Angelo, 2014, s. 36)

2.3 Identitet

Kvalifiseringen til en profesjonell yrkesutøving handler om å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i en kombinasjon av undervisning og praksis. Heggen (2008, s. 321) sier at det også handler om: «... å identifisere seg med eit yrkesfelt og ein profesjon, og i tillegg identifisere seg sjølv som profesjonell utøvar i dette feltet. Det handlar om kven ein er og

² Didaktologi er et didaktikkbegrep orientert mot det deskriptive og analytiske

ønsker å være». Han peker på tre grunner til at identitetsbegrepet er viktig innen profesjonsforskning. Det første handler om at utdanningen sammenfaller med ungdomstiden som er den livsfasen som er viktigst i forhold til identitetsdanning. Det andre handler om at de profesjonelle arbeidsoppgavene har en normativ, samhandlende karakter. Den profesjonelle må bruke seg selv i relasjonen til den andre, i dette tilfellet eleven, for å finne gode løsninger. Det tredje argumentet handler om at det innenfor profesjonsutdanninger ofte har foregått en identifisering med rollen allerede fra man var liten, gjennom utallige timer med undervisning og utøvende virksomhet, ofte under påvirkning i en mesterlærerrelasjon. Man har deltatt i kor, band og tatt sangtimer opp gjennom barneårene, og de ulike lærerne har vært med å forme identiteten. Even Ruud skriver om identitet som «vi skaper oss selv gjennom hva vi engasjerer oss i, tror på og får leve ut i praksis» (Ruud, 1997, s.39). Han vektlegger at det er *opplevelsene* av musikken som betyr noe for identiteten vår, snarere enn selve musikken. Barne- og ungdomsårene danner på denne måten grunnlaget for en profesjonell identitet, og påvirker hvordan profesjonen utøves. Heggen (2008, s. 322) snakker om at yrkesutøvernes profesjonelle skjønn og grunnlaget for beslutningene og vurderingene hun tar er tett knyttet til henne selv, til hennes preferanser, erfaringer og verdier, og de konstellasjoner hun relaterer seg til. I musikkpedagogisk forskning er det viet mye oppmerksomhet til identitet. I vokalpedagogikk er dette et helt sentralt tema, siden instrumentet er *i* kroppen, og stemmen er nært knyttet til pust og emosjoner og følelsesliv, den vi er. Angelo (2012) peker på at forskning viser at lærerens selvinnsett som musikkpedagog henger uløselig sammen med hvem man er, og hva man kan også utover det som har spesifikt med det utøvende å gjøre.

Heggen (2008) skiller mellom den enkeltes ”profesjonelle identitet” (jeg) og en ”felles profesjonsidentitet” (vi). Selvfølgelig hos den enkelte pedagog kan være mer eller mindre knyttet til et fellesskap. To ulike sangpedagoger kan ha svært forskjellige selvforståelser, og det vil sette preg prege undervisningspraksisen deres.

I det musikkpedagogiske feltet er identitet et viktig fokus, og Angelo (2018, s.31) peker på at det er en gjennomgående oppfatning at yrket musikkpedagog ikke bare er en jobb man har, men noe man *er*, alltid og med hele seg selv. Christopher Small (1995, s.5) skriver: “The artist works with his whole self“. Musikken er en uløselig del av identiteten til musikeren med verdier, personlighet og erfaringer, og vil slik også påvirke praksisen som pedagog. Og på denne måten gir man av seg selv når man gir av musikken sin. Slik vil det unektelig bli divergerende undervisningspraksiser, for det pedagogen formidler er så nært knyttet til den han/hun *er*.

Et av de mest diskuterte temaene innenfor musikkpedagogikk og identitet er spenningsforholdet mellom musiker og pedagog. Hva den enkelte pedagog identifiserer seg som, har sammenheng med selvforståelsen og livsanskuelsen, og vil prege fokuset i undervisningen. Utøvende sangpedagoger kan også ha en profesjonell identitet som er annerledes enn yrkestittelen deres. En sangpedagog kan oppfatte seg selv som artist, mens vedkommende også er ansatt som sangpedagog i f.eks kulturskolen. Jordhus-Lier (2018) fant i sin doktoravhandling ulike subjektposisjoner blant kulturskolelærere (musikkklærer, instrumentallærer, musiker, musiker-lærer, coach og kulturskolelærer), og hun peker på at disse posisjonene kan opptre vekselvis eller samtidig utfra ulike situasjoner. Disse posisjonene kan komme i konflikt med hva arbeidsgiver anser som viktig i undervisningen. Som eksempel kan arbeidsgiveren pålegge bredde som et førende element i undervisningen, mens læreren innehar spesialistkunnskap, definerer seg som musiker, og gjerne vil undervise deretter.

Dette avsnittet har sett på hvordan identitetsforståelser blir dannet i en musikkpedagog, og hvordan disse selvforståelsene kan bli førende for undervisningen. I neste avsnitt dreier det seg om kunnskapsgrunnet til sangpedagogen og hvordan det er en del av profesjonsforståelsen.

2.4 Kunnskap

Kunnskap står sentralt som begrep i profesjonsforskning. Det er ikke et entydig begrep, og ulike kunnskapsfilosofiske tradisjoner diskuterer begrepet på forskjellig vis. Her kan jeg nevne Nielsen (1998) sin teori om kunstfagenes basisfag eller Smalls tenkning om musicking (1996, 1989). Jeg velger i denne sammenheng å se kunnskapsbegrepet i lys av Aristoteles sine tanker om kunnskap. Hans tanker rommer ferdigheter, evner og holdninger, noe som er avgjørende å være bevisst på for sangpedagogen som forholder seg til svært komplekse undervisningssituasjoner. Aristoteles omtaler kunnskapsbegrepet i *Den Nikomakiske Etikk* (Aristoteles 1999) og lager en tredeling av begrepet; *episteme*, *techne* og *fronesis*. Denne rammen om kunnskapsbegrepet vil danne grunnlaget for undersøkelsen min rundt temaet kunnskap i profesjonsforståelsen.

2.4.1 Episteme

Episteme betegner den allmenngyldige, teoretiske kunnskapen. Denne vitenskapelige kunnskapen omhandler hva som er sannhet eller falskhet (Aristoteles, 1999. s. 111). Bernt

Gustavsson (2000) forklarer i sin bok *Kunnskapsfilosofi* episteme utfra to posisjoner. Den ene ses på som objektiv og evig (aktuell for forskeren) og den andre som relativ og under stadig utvikling (praktikeren). Forskeren fokuserer på å lete fram ny kunnskap og undersøke sannhetsgestalten i kunnskapen, mens praktikeren forholder seg til kunnskapsgrunnlaget som foreligger, og fokuserer ikke aktivt på å videreutvikle den.

Due (2018) omtaler empirisk kunnskap for sangpedagoger slik:

[...] innebære sangteknikk, pedagogikk og kunstteori. Vokalfysiologi, språkkunnskap og viten om akustikk og fonetikk er eksempler på det førstnevnte. Stilhistorie, kunnskap om dramaturgi og formidlingsteori er eksempler på episteme på det kunstneriske området i sangundervisningen. Epistemisk kunnskap om pedagogisk og didaktisk teori inkluderer blant annet læringspsykologiske, sosiologiske, filosofiske og medisinske emner. Herunder kommer epistemisk kunnskap om undervisningsforholdets rammer og didaktiske kategorier som fagplaner, rammeplaner, undervisningsmål og vurdering. (Due, 2018)

Sangfaget er et utøvende fag, og utfra Gustavssons (2000) definisjon blir da sangpedagogen praktikeren i epistemebegrepet som forholder seg til teoretisk, vitenskapelig teori, men som ikke har som primærmål å utvikle det teoretiske kunnskapsgrunnlaget. Dette tydeliggjør at det er behov for en annen og mer aktiv kunnskap for å frambringe musikken, og det ligger i Aristoteles` neste begrep; techne.

2.4.2 Techne

Det finnes mange definisjoner av techne. I den norske utgaven av Den Nikomakiske Etikk (Aristoteles 1999) oversettes ordet med ”kunnen”. Gustavsson (2000) snakker om ”praktisk-produktiv kunnskap”. Det handler om å skape noe, ikke nødvendigvis av teknisk art.

Heidegger betegner det som en vitenform som er knyttet til å kunne bringe fram et virksomt kunstverk som gjør noe med oss (ref. Angelo, 2014). Angelo sier videre at det dreier seg om spenningsforholdet mellom håndverkskunnskap og kunstnerisk sensitivitet.

For sangpedagogen vil det her være snakk om at hun som sanger behersker instrumentet, kroppen sin, på en slik måte at hun er i stand til å formidle lyder og musikk slik hun vil. Det må være til stede en oppøvd kinestetisk sans og refleksjon rundt egen utførelse. Som lærer betegner Due (2018, s. 16) techne kunnskapen som evnen til å kunne frembringe de samme evnene i eleven: ”Lytte og se etter elevens klangdannelse og pustemuskulatur, kunne lese vokale spenninger med konkrete øvelser, trene opp muskulær styrke og finkontroll, velge et

repertoar som er overkommelig, men også utfordrende for eleven” (ibid).

Noen ganger fører ikke denne konkrete kunnskapen til de frigjørende prosessene man skulle ønske i sangundervisningen. Da trenger vi en mer helhetlig tilnærming til eleven, og den forklarer vi gjennom Aristoteles sitt kunnskapsbegrep fronesis. I en profesjonaliseringsprosess innenfor sangpedagogikk er det fronesisbegrepet som blir brukt for å artikulere og reflektere rundt profesjonsforståelsen. Episteme og techne ligger mer som forutsetninger, mens fronesis hjelper oss å artikulere.

2.4.3 Fronesis

Fronesis oversettes ofte med ”praktisk klokskap”, eller bare ”klokskap”. Dette er også en handlingskunnskap, men den skiller seg fra techne på den måten at her er det *handlingen i seg selv* som er målet. Det er ikke i det å utføre en oppgave verdien ligger, men f.eks musikkframførelsen i seg selv har verdi. Begrepet knyttes til visdommen om hvordan man gjennom handlinger kan nå målene om det gode liv (Grimen, 2008b, s. 78). Aristoteles (1999) peker i denne sammenheng på det greske ordet *eudaimoneia* som det som er godt for mennesket. Dette begrepet omtales ofte med ”lykke”, men ikke i et hedonistisk perspektiv. Det er mer en tilstand og en stadig streben. Denne tilstanden må være innarbeidet i oss som en personlig egenskap, og vi må ha evne til å praktisere den, det gode, som en ferdighet (Gustavsson, 2000, s. 165):

Eudaimoneia syftar till hur vi kan leva våra liv som mest fullödigt, både som individer och i de gemenskaper vi ingår i. Att vara «eudaimon» innebär att vi ska använda våra samtliga gåvor och resurser för att med hjälp av dom göra det bästa vi kan av existerande möjligheter. Denna strävan och detta tillstånd er människans högsta goda, för vars skull allt annat utförs: det högsta mål, för vilket allt annat är delmål (Gustavsson, 2000, s. 164).

Angelo (2014, s.39) framholder at fronesis handler om mellommenneskelige møter og om klokskap til å handle godt mot et felles mål. Og videre at relasjon og samspill er grunnleggende deler av så vel musikkutøving som pedagogisk virksomhet, og fronesis blir slik avgjørende profesjonskunnskap i det musikkpedagogiske feltet. Som nevnt tidligere vektlegger Angelo at artikulering av eksplisitt kunnskap er en viktig del av profesjonaliseringen av det musikkpedagogiske feltet. I et så mangefasettert kunnskapsfelt som musikkpedagogikk fordrer det at man må forholde seg klokt (fronesis) til alle ulikhetene i f.eks språk, sjanger, symbolbruk og idealer. Kemmis (2011, ref. Angelo, 2014, s. 41)

framhever å fokusere på fronesiskunnskap, nettopp fordi dette tilbyr at diskusjonene om kvalitet, moral, sannhet og rettferdighet knyttes til grunnleggende ulikheter i ulike praksiser. Ifølge Due (2018, s. 17) dreier seg fronesis seg om aktive, gode handlinger i spesifikke livssituasjoner, med de spesifikke mulighetene og problemene hver situasjon innebærer. Denne praktiske klokskapen sammen med episteme og techne, blir det som til sammen utgjør sangundervisningen. Vurderingene som blir gjort i slike praktisk-konkrete situasjoner gjøres alltid med tanke på et formål som bygges på etiske vurderinger. For å utøve fronesis forutsetter det altså en moralsk holdning (hexis), noe som skiller den fra annen kunnskap (ibid). Og for å finne ut hva som ligger til grunn for våre moralske holdninger må vi se på etikken. I kapittel 2.8 går jeg nærmere inn på etikkens plass i sangundervisningen.

2.5 Sammenstilling av de aristoteliske kunnskapsbegrepene

En fronesis uten episteme og techne i sangundervisning er utenkelig. Mens episteme og techne er de konkrete kunnskapene, så trengs fronesis for å binde disse konkretene sammen i en kompleks undervisningssituasjon.

Ricœur har en gjort en omskriving av Kants kjente utsagn ”kunnskap uten empiri er tom kunnskap og kunnskap uten begrep er blind”. Ricœur sier det slik: ”Forklaring uten forståelse er tom kunnskap, og forståelse uten forklaring er blind”. Gustavsson utdyper utfra dette utsagnet forholdet mellom fronesis og episteme på følgende måte:

Ricœur uttrykker det som om att relationen utspelar sig mellan ”naiv” och ”mogen” förståelse. Mogen, eller en mer utvecklad förståelse av et fenomen, innefattar ett förklarande moment. Dermed är det en kvalitativ skillnad mellan den vardagliga livsförståelsen och den vidgade förståelse vi kan få genom vetenskapen (2000, s. 239).

Den ”vardagliga livsförståelsen” er altså ikke alene nok, det trengs vitenskap også. Due (2018) sier det slik:

For sangpedagogen handler det ikke om å skille mellom ”fornuft og følelser”, eller rettere sagt mellom teori og intuisjon, men å la teorien bistå intuisjonen og intuisjonen bistå teorien, slik at hun får en rikere oppfatning av elevens situasjon og muligheter (ibid, s. 23).

Når det kommer til techne, kan fronesis fungere som en frigjører av denne praktisk-konkrete kunnskapen ved å tilrettelegge for hver enkelt elev. Ved å se hva den enkelte elev i sin

spesielle situasjon trenger, motivere, vite når man skal ”pushe” eller ikke, hva som skal snakkes om og hva som ikke bør snakkes om - i slike tilfeller kan fronesis virke frigjørende. Dette er tema som kan ha utgangspunkt i techne, men som krever en etisk overveielse (fronesis). Hvilke valg man tar, kommer an på hva som skal være målet. Slik ser vi at alle tre kunnskapsbegrepene griper inn i hverandre og at det er fronesis som i sammensmeltningen av disse lager en enhet.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for det teoretiske grunnlaget rundt begrepet profesjonsforståelse, med makt, identitet og Aristoteles` kunnskapsformer som ramme. Jeg vil videre se på teori om profesjon og profesjonalitet, og avslutter kapitlet om teoretiske perspektiver med Goodlads (1978) teori om et pensums fem ulike uttrykk og noen etiske perspektiver.

2.6 Profesjon

Jeg har i de forrige avsnittene fokusert på profesjonsforståelsesbegrepet. Dette avsnittet dreier seg om generell profesjonsforskning. ”Profesjon” kommer fra det greske ordet *prophaino* som betyr ”å erklære offentlig” (Eriksen og Molander, 2008, s. 161). Denne erklæringen handler om å tydeliggjøre for offentligheten hva som er den enkelte profesjons oppgave i samfunnet. Profesjonene skal inneha en ekspertise, et spesifikt kunnskapsgrunnlag. Sosiologen Parson (Molander og Terum, 2006, s. 14) snakker om «profesjonskomplekset» som a) den direkte utførelsen av tjenester overfor lekfolk, b) undervisning av den kunnskap og de ferdigheter som trengs for å utføre disse tjenestene og c) kunnskapsutvikling i form av forskning. Selve komplekset i denne sammenhengen handler om at det er en allmenn kunnskap som den generelle del av befolkningen er i besittelse av, mens ekspertisen, den vitenskapelige kunnskapen forvaltes av profesjonene og skal formidles til samfunnet. Her ligger det altså en kunnskapsmessig asymmetri. Det skal altså ligge til grunn et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag i en profesjon, og dette kunnskapsgrunnlaget skal være basen for utførelsen av tjenestene til samfunnet. Profesjonen skal også være i stand til å videreutvikle og forske på sitt eget eksistensgrunnlag i det konkrete kunnskapsgrunnlaget. Det er forskjell på hvor enkelt det er å synliggjøre kunnskapsgrunnlaget i ulike yrker. Lege, prest eller politi er eksempler på yrker det er lett å legitimere profesjonsstatusen, de har et tydelig definert kunnskapsgrunnlag, og mandatet til tjenester for samfunnet er tydelig eksplisitt. Når det kommer til kunstnere og musikkpedagoger er det ikke like tydelig hva som er mandatet til å utføre en oppgave i samfunnet, og hva som er det eksplisitte kunnskapsgrunnlaget. For å styrke en profesjons eksistens er jurisdiksjonsprosesser

avgjørende (Abbott, 1988). Jurisdiksjon betyr at yrket har myndighet eller kompetanse i juridisk forstand til å utføre en bestemt oppgave. Profesjonene blir rangert som svake eller sterke utfra hvor eksplisitt kunnskapsgrunnlaget er i forhold til en allmenn kunnskap (Angelo & Eva Georgii-Hemming, 2014, s. 27). Lærere og kunstnere vil bli betegnet som en svak profesjon utfra dette kriteriet. Jurisdiksjon vil slik sett kunne problematiseres gjennom å se en profesjon som heterotelisk eller autotelisk. Hvis en profesjon skal karakteriseres som heterotelisk, finnes det en tjenlighet i oppgavene som utføres. Det skal "virke" for noe (ibid, s. 28). Det er lett å se nytteverdien i at politiet opprettholder lov og orden og at en prest forretter vielser og dåp. Annerledes blir det for kunstnere og lærere. Hva skal kunsten virke for? Hva er det målbare resultatet? Ved å se på kunstnerisk og pedagogisk praksis i lys av Aristoteles' praxisbegrep kan man argumentere for en autotelisk profesjon. Her vil målet bli handlingen i seg selv. Verdien ligger i utøvelsen av handlingen. Vi har sett et fokus i media og offentlig debatt på hva kunsten kan bety i sekundær forstand; bl.a å bedre folkehelsen og øke realfagsresultater. Kunsten kan bli en iverksetter av sannhetsåpenbarende innsikter istedenfor å legge legitimeringen av undervisning og utøving av musikk på ringvirkningene av kunsten. Da vil instrumentalpedagogiske praksiser fokusere på noe "indre" i musikk og i mennesket, nemlig noe som åpenbarer sanne innsikter om væren og egen eksistens. Kunsten er verdifull i seg selv. Angelo sier videre at "å argumentere for musikkutdanning som en autotelisk profesjon styrker behovet for at musikkpedagogene selv, og musikkpedagogprofesjonen kan drøfte de profesjonsmoraler og profesjonsetikker som er førende for kvalitetsbedømmingene" (Angelo, 2014, s. 46).

Integrasjon

Profesjonsforskning viser at graden av integrasjon (sammenheng mellom praksis og teori) i studiene står sentralt i såkalte sterke profesjoner. Siden dette ble et sentralt tema i intervjuene, vil jeg presentere en teori jeg bygger diskusjonen rundt i kap 7.6.

Bernstein (2000) snakker om to begreper som innramming for gode analytiske redskaper for integrasjon i profesjonsstudier. Klassifikasjon (classification) og innramming (framing). Klassifikasjon handler blant annet om graden av integrasjonen mellom fag og praksisarenaer, samt om makt til å definere fagenes innhold, og i hvilken grad de bør integreres. Innramming handler om den kommunikasjonskontrollen som finner sted i interaktive pedagogiske prosesser. Svak grad av klassifikasjon og innramming åpner opp for større grad av integrasjon. Motsatt vil sterk grad av klassifisering og innramming føre til at det blir vanskelig å skape integrasjon mellom fag og kunnskapsformer, og mellom

læringsarenaer. Dermed kan studiets ulike deler fremstå som fragmentert, et forhold som handler om studentenes opplevelser av meningsfulle sammenhenger i utdanningen. Studieplanens organisering viser hvordan lærerutdanningen rammer inn tenkningen om utvikling av profesjonalitet. Hovdenak og Risør (2015) har gjort en analyse av studieplanene til et legestudium. Her kan man se at det legges opp til liten grad av klassifisering og innramming, og at det slik blir stor grad av integrasjon i studiet. Som resultatene vil vise, var det motsatte tilfelle i de respektive utdannelsene i denne studien.

Sammenhengen mellom praksis og teori er av kjennetegnene på profesjonalitet, og i neste kapittel utdypes det nærmere hva lærerprofesjonalitet innebærer.

2.7 Lærerprofesjonalitet

Lærerprofesjonalitet er et begrep som blir brukt i de styrende dokumentene jeg analyserer i dette prosjektet. Jeg vil derfor sette begrepet i sammenheng med resten av teorigrunnlaget for oppgaven. I 2017 kom rapporten «Om Lærarrollen, eit kunnskapsgrunnlag» (Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Salvanes, Skagen, Skrøvset, Og Thue, F. 2016) fra en ekspertgruppe om lærerrollen.³

Her slår de fast at kravet om en sterkere profesjonalisering av læreryrket har vært fremmet fra politisk hold, fra forskning og også fra lærerorganisasjonene selv, og at utviklingen av lærerrollen de siste par tiår har vært preget av en spenning mellom det de kaller profesjonalisering ovenfra, fra sentrale og lokale myndigheter, og en profesjonalisering innenfra, fra lærerne selv.

De poengterer at lærerne har vært og er kjennetegnet ved at yrket i stor grad formes gjennom møtet med elevene og elevenes læring. Det som skjer i undervisningen er det som preger lærerne mest, og det de ser på som viktigst. Å håndtere relasjonen til elevene er noe lærere, uansett bakgrunn eller hvor de arbeider, legger avgjørende vekt på. I tillegg vektlegger de viktigheten av kunnskap og innsikt i fagene man skal undervise i. De sier videre at:

[...] det er i undervisningen at det faglige og relasjonelle settes i samspill, og det er her vi ser det særegne ved lærernes profesjonalitet: Hvor godt utfører lærerne den oppgaven? Vi vet at

³ Ekspertgruppa om lærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 27. juli 2015 og har bestått av følgende personer: Thomas Dahl (leder), Berit Askling, Kåre Heggen, Lise Iversen Kulbrandstad, Torunn Lauvdal, Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset og Fredrik W. Thue. Ekspertgruppas sekretær har vært Sølvi Mausestaden.

læreren er en sentral faktor for elevenes læring og utvikling. God undervisning forutsetter omsorg og et engasjement for elevene og fagene. I undervisningen må fag og metodikk, didaktikk og pedagogikk, trekkes sammen på en slik måte at det bidrar til læring og sosial utvikling av den enkelte elev.(Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Salvanes, Skagen, Skrøvset, Og Thue, F. 2016)

Her kan vi se at lærerprofesjonalitet handler om alle de tre Aristoteliske kunnskapsformene; episteme (teori), technè (kunnen) og fronesis (relasjonell kunnskap). Det faglige, teorien og kunnen skal kombineres med en relasjonell kunnskap og praktisk klokskap. Disse tre kunnskapsformene danner mye av det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven, og det ovenstående viser hvordan disse danner en sammenheng med lærerprofesjonalitet. Det viser også at sammenhengen mellom teori og praksis blir avgjørende for lærerprofesjonalitet.

I artikkelen «Å utvikle lærerprofesjonalitet» (Å utvikle lærerprofesjonalitet, 2014) sammenstilles mye av nyere forskning rundt utvikling av lærerprofesjonalitet. Artikkelen påpeker at å utvikle lærerprofesjonalitet handler om å samordne tiltak som har til hensikt å styrke læreren fra utdanningen og gjennom hele yrkesutøvelsen. Videre refererer de til at det blant forskere er bred enighet om at det er en sammenheng mellom lærernes profesjonsutvikling og hvem som rekrutteres til yrket, hva slags utdanning de får, hvilke karrieremuligheter de opplever å ha og om de ønsker å bli i yrket. De sier videre at det er en utfordring i norsk allmennlærerutdanning at studentene har opplevd utdanningen som fragmentert. De har strevd med å finne sammenhenger mellom undervisningsfag, pedagogikk, fagdidaktikk og praksis, noe som ifølge ekspertgruppa (Dahl, T, Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. og Thue, F.W., 2016) skal være et kjennetegn på lærerprofesjonalitet. Artikkelen (Å utvikle lærerprofesjonalitet, 2014) framholder også at et tydelig definert kunnskapsgrunnlag og utvikling av dette skal kjennetegne lærerprofesjonalitet.

2.8 Goodlads teori om et pensums fem ulike uttrykk

Curriculum is often taken to mean a course of study. When we set our imaginations free from the narrow notion that a course of study is a series of textbooks or specific outline of topics to be covered and objectives to be attained, broader more meaningful notions emerge. A curriculum can become one's life course of action. It can mean the paths we have followed

and the paths we intend to follow. In this broad sense, curriculum can be viewed as a person's life experience (Connelly and Clandinin, 1988).

Ut fra dette sitatet kan vi ane den aristoteliske tanken om at erfaringer og refleksjoner er veien til visdom og videre til den gode borger som omtalt i kapittelet om fronesis (2.4.3). Det er dette overordnede aspektet av et pensum jeg søker å finne i dokumentanalysen; hvordan former lover og forskrifter og studieplaner studentenes "life course of action?" (ibid). Jeg søker i denne oppgaven å finne ut hva som legger grunnlaget for og former profesjonsforståelsen hos sangpedagoger.

John Goodlad (1978) framsatte en teori om et pensums fem ulike uttrykk. Denne teorien har siden blitt mye brukt og tilpasset av andre forfattere gjennom årenes løp. Han snakker om at et pensum har fem ulike uttrykk: (1) ideell, (2) formell, (3) oppfattet (av lærere), (4) operasjonalisert (tatt i bruk) og (5) erfart. Ifølge Goodlad er det *ideelle* uttrykket av pensum ideologisk motivert. Disse politiske, formelle og overordnede dokumentene er lite detaljerte og skisserer verdier og førende tanker for utdannelsene. De kommer fra departementsnivå, og vi finner dem i stortingsmeldinger og føringer for høyskoler og universitet. Det *formelle* pensumet gjenspeiler seg i studie- og fagplaner. Her er kunnskapen mer detaljert og konkretisert i fagbøker og aktuell litteratur. Det legger en føring for hva som skal formidles i undervisningen. Videre snakker Goodlad (ibid) om lærernes *oppfattede pensum*. Her tar lærerne med seg sine egne verdier, overbevisninger og kompetanser inn i undervisningsforberedelsene. Det *operasjonaliserte pensum* handler om det som faktisk utspiller seg i klasserommet. Og til slutt snakker han om det *erfarte pensum*. Her finnes det to sider: 1) Studentens opplevelse av hva som blir formidlet og 2) hva de faktisk har lært, hva læringsutbyttet er.

Denne teorien danner en ramme for å analysere føringer, studieplaner, pensum og studenters erfaringer gjennom de ulike uttrykkene fra ideologiske rammer og helt ned til opplevd pensum. Jeg skal analysere lover og forskrifter. Videre ser jeg på institusjonelle dokumenter, som studieplaner ved den enkelte institusjon og helt ned til konkretisering av reell pensumlitteratur og videre til studentenes opplevde pensum. Spørsmål som kan bli interessante i denne sammenhengen kan være: Finnes de samme verdiene gjennomgående i alle leddene? Og hva slags borger blir en sangpedagog utdannet til? Hva er målet med utdannelsen og utøvelsen av yrket? Finnes det en gjennomgående diskurs, en sammenheng mellom språk og virkelighet? Jeg bruker ikke Goodlads teori som ramme for en overordnet analyse for hele studieanalysen, men vil i oppgavens diskusjonsdel bruke den

oppsummerende i min søken etter sammenhenger.

2.9 Etikk

I dette avsnittet viser jeg hvordan etiske holdninger og spørsmål er integrert i alle deler av en kvalitativ studie (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96). Jeg vil først plassere etikk-begrepet inn i en filosofisk teoretisk tradisjon som egner seg for tenkning i kvalitativ forskning. Det finnes flere store posisjoner å ta utgangspunkt i. Den ene er den kantianske pliktetikken. Her søker man å utvikle en generell metode som vil generere rettferdige moralske regler og prinsipper knyttet til alle rasjonelle vesener (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 101). Kant hevder slik en universell etisk lov, som kan sammenlignes med epistemiske naturlover. Etikken får på denne måten noe allmenngyldig og epistemisk over seg. En sangpedagog som møter eleven sin utfra et strengt pliktetisk ståsted kan få utfordringer med hvilke lover som skal være gjeldende i en så kompleks situasjon som sangundervisning er. Det kan komme til situasjoner hvor lovene vil krasje med hverandre. I møte med en elev som er i sorg vil man for eksempel kunne bruke den allmenne loven om å trøste den som gråter, men den kan stå i kontrast til at man som lærer skal ha fokus på undervisning (Due, 2018, s. 19).

Videre har vi konsekvensetikk som sier at den relevante moralske prosedyre er en form for universell kalkyle som kan beregne den største sum av lykke for alle sansende vesener (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 101). Her er det den moralsk og politisk riktige handlingen som forminsker lidelsen og øker lykken for menneskene i samfunnet (ibid). Her kan man se for seg en undervisningssituasjon hvor eleven har en vanskelig hjemmesituasjon og kommer på timen og er lei seg. Hvilken ”nytte” skal da sangpedagogen velge? Hanken (2004, ref. Due, s. 18) gjør rede for at musikkpedagogen har flere yrkesetiske forpliktelser. Skal det da være arbeidsgiverens – altså studiestedets – ønsker, elevens behov, fagets eller samfunnets behov eller lærerens nå potensielt økte arbeidsbyrde som skal veie tyngst i en slik situasjon? Og hvordan kan hun vite at de valgene hun tar fører til et ønsket mål i en slik kompleks menneskelig situasjon?

Begge ovennevnte retninger er regelstyrte og kan ikke være selvfortolkende. En tredje retning er aristotelisk eller eudaimonistisk etikk som har et mer praktisk formål om å gjøre oss til gode mennesker, og framstår som mer konkret og praksisnær. Gustavsson forklarer:

Eftersom etik är intimt förknippad med människans handlingsmöjligheter börjar den etiska reflektionen i det som faktisk eksisterar omkring oss, de vanor vi människor har, hur vi faktisk

är och vilka karaktärer vi er utrustade med (Gustavsson, 2000, s. 164)

Jeg vil i dette prosjektet forholde meg til den nyaristoteliske retningen, her representert ved Martha C. Nussbaum, og ikke kommunitarismen, med blant andre Hegel som talsperson. Nussbaum (Gustavsson, 2000) sitt anliggende er å føre diskusjonen bort fra plikter og nytteverdi og over til det tidligere omtalte *eudaimoneia*. På denne måten inkluderer hun hele livet inn i etikken. Mens de andre retningene har et tydelig mål med handlingen, vil Nussbaum åpne for flere mål, for livet i sin helhet har ikke et endelig mål. Gustavsson omtaler Nussbaums tanker slik (2000, s. 188): ”Det menneskelige livet tvingar oss ofta att välja flera mål som inte utesluter eller är ojämförbara med varandra”. Hverdagen til en sangpedagog er kompleks, der fysiologiske, psykologiske og didaktiske faktorer skal formes inn i en musikalsk ramme. Det må gjøres vurderinger der man må tenke flere mulige alternativ. Slik kan man se at fronesiskunnskapen, grunnet i en nyaristotelisk etikk er en nyttig holdning innen sangpedagogikk, fordi den er dialektisk, praksisnær og kompleks.

I dette kapitlet har jeg presentert de teoretiske perspektivene jeg legger til grunn i denne studien.

3 Metode

Jeg vil nå gjøre rede for hvilke metodiske konsekvenser masteroppgavens problemstilling får for den empiriske undersøkelsen. Først vil jeg gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv og min forforståelse. Deretter begrunner jeg valg av prosjektets design og valg av metoder.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv og forforståelse

Hermeneutikk

Masteroppgaven søker å forstå oppfattelser av begrepet profesjonsforståelse i det sangpedagogiske yrkesfeltet. Med det får hele prosjektet en hermeneutisk innfallsvinkel. Ved først å se på materialet i helhet, vil man få en intuitiv forståelse, og kanskje noe uklar forståelse av empirien. Ved å fortolke ulike deler, for så å sette dem inn i en ny relasjon til helheten, såkalt ”*circulus fructuosus*”, vil det åpne seg dypere forståelser av meningen. (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 237). Dette vil gjelde transkriberte intervjuer i konkret objektiv forstand, men også i forholdet mellom min egen forforståelse og forståelse i aletisk forstand. Temaet jeg skal skrive om, har jeg vært opptatt av over mange år. Å legge mine egne overbevisninger og tanker til side for å være åpen for å justere meg og endre mitt eget ”indre

landskap” i tråd med den hermeneutiske sirkelen, er avgjørende for å ha integritet i rollen som forsker. Noe av kritikken mot hermeneutikken er nettopp det at man kan finne forskjellige svar alt etter hvordan man fortolker; at det ikke ligger til grunn en objektiv sannhet. Hvordan kan da intervjuformen være vitenskapelig begrunnet? Hermeneutikken og de postmoderne forståelsesformene sier at et fortolkningsmangfold er legitimt, og legger ikke prinsippet om tvetydighet til grunn (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 238).

Væren og makt

Det er viktig å være bevisst hva som er målet med spørsmålene som stilles i en studie i flere henseende. Et aspekt er om det er empiriens *bokstav* eller empiriens *ånd* som skal være meningsbærende. Jeg vil trekke fram noen tanker fra en artikkel av Varkøy og Angelo (2011) som belyser dette. I artikkelen diskuteres forholdet mellom væren og makt. Martin Heidegger står i tradisjonen til konstruktivismen, og spesielt fenomenologien, som omhandler menneskets eksistens og væren. Ved å ta inn kunsten som et fenomen endevender han samtidens forståelse av kunst som et personlig uttrykk fra kunstneren til mottakeren, og argumenterer for en kunstoppfattelse som ikke har kunstneren eller mottakeren i fokus. Kunsten blir heller en iverksetter av sannhetsåpenbarende innsikter. Da vil instrumentalpedagogiske praksiser fokusere på noe ”indre” i musikk og i mennesket, nemlig noe som åpenbarer sanne innsikter om væren og egen eksistens. På den annen side har man Michael Foucault som er opptatt av ”diskursens orden”, der man må innrette seg etter sannhetskriterier i spesifikke kontekster. Man fokuserer da mer utover; ”...på hvordan oppfatninger av musikk og musikkundervisning konstrueres gjennom sosiale og diskursive praksiser og dermed omgis av makt” (Varkøy og Angelo, 2011). Dette er et uttrykk for positivismens anklager mot kvalitativ forskning, siden denne retningen er av den oppfatning at forskningsdata bør være kvantitative og nøytrale. Med Heidegger på den ene siden og Foucault på den andre, kan man se en dualisme mellom fokus på teori eller praksis. For min oppgave synes jeg det er hensiktsmessig å ha en *narrativ* ansats til disse perspektivene, å være lydhør for hvilke fortellinger som trer fram. På denne måten vil jeg kunne framstille og sammenfatte *ulike* forståelser. Ved å tillate et forklaringspråk som kan formidle noe som ikke kan forklares, f.eks fortellinger og metaforer (væren) sammen med det konkrete og formaliserte (makt) så kan jeg ”... innby leseren til opplevelser/forståelser på et dypere nivå enn hva utveksling av viten i et her-og-nå perspektiv kan.” (Varkøy/Angelo, 2011)

Min forforståelse

Jeg har erfart stor forskjell i hvordan ulike sangpedagoger utøver profesjonen, og stor variasjon i både kunnskapsgrunnlag og pedagogisk kompetanse. Ut fra disse erfaringene har jeg en forforståelse av at kunnskapsgrunnlaget er variert, og at også den pedagogiske kompetansen varierer i de ulike utdannelsene. Jeg har en oppfatning av at sangpedagoger har mye erfaringsbasert kunnskap, og at den kunnskapen til tider er abstrakt, subjektiv og metaforisk, uten vitenskapelig kunnskap og base i forskning.

Jeg har en overbevisning om at det trengs mer enn bare å trene sin egen stemme for å bli en god sangpedagog. Hverdagen min i videregående skole er mangefasettert. Time etter time kommer det inn elever med ulike behov og dagsformer. Etter min mening er det en grunnleggende forskjell på å undervise i sang og andre instrumenter; nemlig det at stemmen er en integrert del av hvem vi er, både fysisk og psykologisk. Vi kan ikke bytte ut instrumentet vårt om det skulle bli skadet eller ødelagt. Ellen Haldar (1984) kom med begrepet ”Stemmen er sjelens speil”, og det sier noe om hvor tett identiteten vår er knyttet til nettopp stemmen. Blir den kritisert, kan det oppfattes som kritikk av den vi er. Dette gjør at man skal være klok som sanglærer; vite hvilke mekanismer man setter i gang hos eleven både av psykisk og fysisk art. Nettopp derfor er Aristoteles` kunnskapsbegreper relevante for denne oppgaven.

Jeg har videre en forforståelse om at en god sangpedagog trenger kunnskap fra flere fagdisipliner for å opparbeide seg kompetanse til å møte hverdagen som sangpedagog, eksempelvis psykologi, anatomi og fysiologi, veiledningspedagogikk og sammenheng mellom psyke og soma. Mine antagelser er at dette ikke gjenspeiler seg fullverdig i utdannelsene.

Selv om erfaringene og oppfatningene mine har hjulpet meg å utarbeide prosjektet, kunne de ha stått i veien for i for stor grad å påvirke hvordan jeg gjennomførte undersøkelsene, hvordan jeg kom til å analysere funnene og hvordan jeg konkluderer. Jeg har søkt å være bevisst på dette gjennom hele prosjektet, og å være åpen for ny innsikt som kan endre mine egne oppfatninger. Jeg har ikke gått inn i dette prosjektet for å få bekreftet mine egne oppfatninger, tvert imot, jeg har hele tiden søkt ny innsikt og nye innfallsvinkler til faget mitt. En annen forsker med en annen forforståelse ville kan hende fått andre funn enn meg, men dette ligger i den kvalitative forskningens premisser.

3.2 Design

Intervjuer

I masterprosjektet søker jeg kunnskap og oppfatninger rundt begrepet profesjonsforståelse i en sangpedagogisk ramme. På denne måten kan man si at oppgaven har et empirisk, eksplorerende utgangspunkt. Med dette som bakgrunn kan man se for seg ulike metodiske valg, der det første står mellom intervju eller spørreskjema, altså mellom kvalitativ eller kvantitativ tilnærming. Denscombe (2009, s. 320) beskriver disse tradisjonene som «...opptatt av enten siffer eller ord, av analyse eller beskrivelser, at de tenderer til å foregå i henholdsvis stor eller liten skala, med et spesifikt fokus fra en upartisk forsker på den ene siden, og med et holistisk grunnsyn hos en påvirkende forsker på den andre siden». Jeg er her ute etter dybde og nyanser i oppfatningene mer enn et generaliserbart resultat. Begrepet jeg skal se på er såpass lite studert i denne sammenhengen at jeg finner det viktig med rike og beskrivende skildringer. I en spørreundersøkelse ville jeg fått kunnskap om informantenes oppfatninger, men i mye mer avgrenset form enn i et kvalitativt forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2018, s. 20) sier at det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å "...skape mening og forståelse om et bestemt emne... og på denne måten skape kunnskap." Leavy (2017) understreker også betydningen av mening og forståelse i kvalitative studier:

The values underlying qualitative research include the importance of peoples` subjective experiences and meaning-making processes and acquiring a depth of understanding (...)
Qualitative research is generally appropriate when your primary purpose is to explore, describe or explain. (Leavy, 2017, s. 9)

Ut fra disse forklaringene, og siden mitt primære mål med denne oppgaven er å utforske, beskrive og forklare, blir det naturlig å ta i bruk det kvalitative forskningsintervju som metode.

En annen innfallsvinkel som kunne blitt brukt, kunne vært feltarbeid eller etnografisk metode. Disse begrepene blir ofte brukt om hverandre i litteraturen. Leavy (2017) betegner etnografi som beskrivelse av en kultur, mens feltarbeid finner sted på et gitt naturlig sted. Resultatet av feltarbeid blir da etnografi. En slik metode baserer seg på at forskeren deltar i direkte observasjon av mennesker i sine naturlige settinger for å forstå deltakerne utfra sitt eget perspektiv. Da kunne man sett for seg at jeg var tilstede i undervisning på selve utdanningsinstitusjonene, men også i undervisningshverdagen hos sangpedagoger som tidligere har gått på studiene (åpne observasjoner). Her ville jeg sett hvordan deres syn på rolle, ansvar og kunnskap ytret seg i praksis. Men da ville jeg gått glipp av informasjonen og innsikten som framkommer ved refleksjonen i en intervjusituasjon, noe som er avgjørende i

forskning rundt begreper. Repstad (2018, s. 78) påpeker at ”handlinger er åpne for mange tolkninger, derfor kan det være avklarende å snakke med folk om hvorfor de handler som de gjør”.

Feltarbeid ville også vært svært tidkrevende, noe som ikke er mulig å gjennomføre med rammene for dette prosjektet.

Det kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 44) handler om en samtale (med en varierende grad av struktur), som har en hensikt; nemlig å innhente eller produsere kunnskap. Slik kan man si at intervjuet er en kunnskapsproduserende virksomhet gjennom et *inter view*, nemlig en utveksling av synspunkter mellom to deltakere i en samtale om et gitt tema. I tillegg til den personlige interaksjonen blir det samtidig konstruert noe mellom dem, nemlig kunnskapen som oppstår i og utfra samtalen. Så blir spørsmålet hvordan man karakteriserer den kunnskapen som kommer ut fra et forskningsintervju. Da finner jeg det naturlig å starte med et overordnet filosofisk perspektiv, epistemologien, filosofien om kunnskap og hvordan den oppnås.

Epistemologi

Kvale og Brinkmanns (2018, s. 71) metaforer om intervjueren som gruvearbeider eller reisende synliggjør de ulike epistemologiske oppfatningene av et intervju som henholdsvis kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon:

En gruvearbeidertilnærming vil ha en tendens til å betrakte intervjuet som et datainnsamlingssted som er adskilt fra senere dataanalyse, der målet er å samle valide rapporter fra intervjupersonen. (Realistoppfatning av moderne samfunnsvitenskap). Når intervjueren oppfattes som en reisende, ses intervju og analyse som sammenvevde faser i en konstruksjon av kunnskap med vekt på den fortellingen publikum vil få høre. (Antropologisk, postmoderne og konstruktiv tilnærming)”. (Kvale og Brinkmann 2018, s. 72)

Med metaforen om intervjueren som en reisende, vil kunnskapen bli produsert, relasjonell og kontekstuell, i tillegg til at den er samtalebasert, språklig og narrativ. Det er en slik forståelsesramme rundt kunnskap jeg finner mest hensiktsmessig for min undersøkelse; en intersubjektiv og sosial erkjennelsesprosess der kunnskapen blir skapt i fellesskap.

Fenomenologi

Fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene, ut fra den forståelse at virkeligheten er den mennesker oppfatter... Fenomenologi dreier seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig – å beskrive, snarere enn å forklare og analysere (Kvale og Brinkmann 2018, s. 45).

Som nevnt tidligere, er jeg ute etter dybde og nyanser i oppfatningene om emnet jeg undersøker, derfor blir det naturlig å ha et fenomenologisk utgangspunkt for intervjuene. Jeg har valgt et semi-strukturert livsverdenintervju i undersøkelsen (ibid, s. 44). Dette brukes for å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og det brukes når temaer skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. I tillegg til de rent deskriptive refleksjonene, vil man i et slikt fenomenologisk vinklet intervju kunne danne grunnlag for de abstrakte og mer vitenskapelige teoriene om den sosiale verden. Ved begrepsutforskning som min undersøkelse vil dreie seg rundt, vil dette være en nyttig innfallsvinkel, i motsetning til et strengere strukturert intervju eller spørreskjema.

Ulike intervjuformer

Det finnes ulike intervjuformer for ulike forskningsformål. Og det finnes også ulike teoretiske retninger med ulike forestillinger om hvordan man forholder seg til et intervju, eksempelvis nypositivistiske, romantiske og konstruktivistiske (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 177). For denne undersøkelsen er det postmoderne og transformative forestillinger som ligger til grunn. Denne tradisjonen er basert på dialog som har som mål å skape ny kunnskap, subjektivitet og handling. Med disse forestillingene som bakteppe skal vi se på ulike intervjuformer som er aktuelle til undersøkelsen.

Det semi-strukturerte livsverdenintervjuet er allerede omtalt. Hensikten med en slik type intervju er å få fram mange forskjellige synspunkter om et gitt emne. Og det som ligger til grunn for min undersøkelse er å finne ut hvilke oppfatninger som finnes om temaet i det sangpedagogiske yrkesfeltet. Det ville vært svært tidkrevende å gjennomføre intervju med hver enkelt deltaker. Ved å gjøre et fokusgruppeintervju (Kvale og Brinkman, 2018, s. 179), vil jeg få inn mye data med mindre ressursbruk. Dynamikken vil nødvendigvis bli annerledes i et gruppeintervju enn i individuelle intervjuer. Det medfører at det vil komme fram flere nyanser og argumenter, også motstridende. Dette gjør at samtalen fort kan stå i fare for å ”flyte ut”. Derfor fordrer det at moderatoren hjelper gruppen med å holde fokus. Dette kan gjøres ved å ta jevnlig oppsummeringer. Det kan også hjelpe å være tydelig på hvilke tema

og hensikt med samtalen skal være i forkant av selv intervjuet (ibid).

Med tanke på etikk og konfidensialitet, kan det være en utfordring at det er flere i en gruppe som skal overholde konfidensialiteten. Man må kunne stole på at det som blir sagt ikke kommer videre. For dette prosjektet er datasikkerheten sikret gjennom NSD.

Godkjenningen ligger som vedlegg til oppgaven.

Det kunne også vært interessant å tenke seg et begrepsintervju, i og med at jeg skal undersøke begrepet profesjonsforståelse. Formålet med begrepsintervjuer er ofte begrepsavklaring, og det er ikke nødvendigvis mitt mål. Jeg er interessert i å finne ut hvordan profesjonsforståelsen framstår, mer enn å avklare selve begrepet.

Dokumentanalyse

I tillegg til intervjuer har jeg i masteroppgaven studert ramme- og fagplaner for utdannelsene, samt studieplaner og konkret pensum innenfor hver av utdannelsene jeg undersøker, noe som faller inn under *dokumentanalyse*. Jeg skal systematisk analysere tekstmaterialet som ligger til grunn for utdannelsene for å finne ut hvilke verdier og meninger som er styrende.

Med dette som bakteppe har jeg valgt å strukturere undersøkelsen min på følgende måte:



Som figuren viser, så ser jeg for meg to ”caser” på to ulike utdanningsinstitusjoner for å få et sammenligningsgrunnlag. Institusjonene er anonymisert. Jeg har intervjuet 2 fagansvarlige, samt gjennomført fokusgruppeintervju med tidligere studenter på hver institusjon. Jeg beskriver i kapittel 4.2 hvordan jeg foretok utvalget til intervjuene.

I dokumentanalysen bruker jeg den hermeneutiske metode, som beskrevet tidligere, samt kildekritikk. Kildekritikk er en metode for å systematisk utforske en tekst (2018, s. 104).

Målet er å finne meningen i tekstmaterialet. Metoden baserer seg på først å finne ”det store

bildet”, finne hva som er tekstens intensjon og funksjon, for å så å dele teksten i ulike deler og kode materialet. Repstad (ibid, s. 105) sier at intensjon og funksjon ikke nødvendigvis er det samme. ”Forfatteren kan ha ment noe med teksten, mens den kan ha blitt nyfortolket og oppfattet helt annerledes av brukerne av teksten”. Dette ser jeg som en absolutt mulighet i mitt tekstmateriale. På et overordnet plan ligger lovene, forskriftene og rammeplaner for utdanning, og videre kommer studieplaner, alle disse dokumentene i en hierarkisk rekkefølge. Slik kan vi gjennom Goodlads (1978) metode om et pensums fem ulike uttrykk se om tekstens intensjon i lover og forskrifter slik den framstår etter gjennomgått tekstanalyse samsvarer med det jeg finner i studieplanene.

I dokumentanalyse skiller man mellom normativt og kognitivt siktemål. Er man opptatt av kildens ”holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer, vil de normative kildene gi det rette bildet” (Repstad, 2018, s. 105). I min søken etter retningslinjer forut for begrepet profesjonsforståelse, er det avgjørende å få fram hvilke føringer som ligger fra staten sin side, hva utdanningenes intensjon er tenkt å være. Rammeplaner, fagplaner og pensum faller da naturlig inn her med et normativt siktemål.

Videre skal intensjonen i teksten analyseres og re-analyseres. På denne måten kan man finne nye koder, eventuelt forkaste gamle, for å komme fram til tema (Leavy, 2017, s. 147). Jeg beskriver dette mer utførlig under *metoder for analyse*, da det er de samme prinsippene som gjelder for analyse av intervjuene.

3.3 Utvalgsmetode

Utvalgsmetode deles inn i de to hovedkategoriene *sannsynlighetsutvalg* og *ikke-sannsynlighetsutvalg* (Leavy 2018, s. 78). Kategorien sannsynlighetsutvalg brukes vanligvis i kvantitativ forskning med større mengder data, mens i kvalitativ forskning brukes i hovedsak ikke-sannsynlighetsutvalg (meningsfylt utvalg). Målet med utvalget vil være å velge de som kan gi forskningen best og mest data, gjerne mennesker med lang erfaring og god kunnskap om prosjektet. Forskningsresultatene blir da et direkte resultat av utvalget som ble gjort (ibid, s. 79). For denne studien er det aktuelt med et ikke-sannsynlighetsutvalg (meningsfylt utvalg), og da er det flere strategier å velge mellom. Det er forskningens analytiske formål som blir styrende for valgene. Et eksempel er *snøballutvalget*, der en deltaker i et prosjekt benytter seg av sine bekjenskaper for å verve deltakere til undersøkelsen. En annen strategi kan være å velge en unik person som innehar så mye kunnskap og erfaring at det holder med denne ene for å få dekket dataene. Videre kan man gjøre et utvalg av homogene eller heterogene grupper til forskningen, alt etter hva som er hensiktsmessig for prosjektet (Leavy 2018, s. 81)

I mitt prosjekt har jeg valgt å undersøke to utdanningsinstitusjoner. Disse ble valgt på bakgrunn av at de har utdannelse for sangpedagoger. For å få bredest mulig informasjon, har jeg valgt to institusjoner med forskjellig profil. Videre ble det gjort et utvalg av fagansvarlige for utdannelsene ved å velge de ansatte som er ansvarlig for didaktikkundervisningen. Ved institusjon en (heretter I1) var det kun en ansvarlig for didaktikken på det rytmiske, og da valgte jeg å intervju instituttlederen i tillegg for å få utfyllende informasjon om studiene og overordnede tanker rundt utdanningen. Jeg valgte didaktikklærere i utgangspunktet fordi det er den ansattegruppen som kan gi mest inngående informasjon om sangpedagogen. Jeg tok kontakt med de respektive lærerne på e-post, og samtlige var positive til prosjektet. Jeg kontaktet også studieprogramleder på I1 for avklaringer rundt innhold og organisering av studiet, men dette var ikke et fullt intervju på linje med de andre.

Jeg har også kontaktet tidligere studenter, og det var et ønske at deltakere hadde jobbet 2-3 år etter endt studie. Min kjennskap til tidligere studenter på disse institusjonene er begrenset, så her benyttet jeg meg av snøballeffekten ved å kontakte to personer jeg kjente som har gått på de respektive studiene. De anbefalte videre noen de kjente osv. Jeg hadde et ønske om at de tidligere studentene skulle ha jobbet noen år, og dermed kunne gi verdifull informasjon om hvordan det var å praktisere etter endt studie, men klarte ikke å oppfylle det kriteriet fullt ut, så et par av informantene ble ferdig med studiet våren 2020. I fokusgruppeintervjuene vil det alltid være ønskelig med en heterogen gruppe for å få mest mulig informasjon og kunnskap. Variasjon i kjønn, alder og musikalsk sjanger blir da å foretrekke. I dette prosjektet ser jeg at variasjonene kunne vært større. Det var utfordrende å få tak i mannlige tidligere studenter til intervjuene, bare en av elleve var mann. Aldersspennet var fra 23 til 30 år. I det ene gruppeintervjuet ble det ren rytmisk bakgrunn hos studentene, i og med at de hadde studert på en linje med rytmisk musikk. I det andre gruppeintervjuet var det fem klassiske deltakere, og en rytmisk. Den rytmiske deltakeren påpekte selv at det kunne vært ønskelig med flere rytmiske, av den grunn at hun opplevde at de klassiske oftere ble hørt på den institusjonen hun hadde utdannelsen sin fra.

Det var et ønske for meg å møtes fysisk til intervjuene, fordi kroppsspråk og en intuitiv flyt i kommunikasjon er lettere enn ved å møtes digitalt. Det var mange studenter som var flyttet til andre steder i landet, og dermed ikke hadde mulighet til å delta. Det endte allikevel opp med at 3 deltakere deltok på zoom på grunn av karantene knyttet til Covid-19. Hadde jeg valgt å gå for et rent digitalt intervju, kunne nok utvalget vært bredere, men det ville altså vært andre sider som ville gått tapt.

Her kommer en oppsummering av hvilke intervju som ble gjennomført:

I1

- Fokusgruppeintervju med fem tidligere studenter (rytmisk utdanna)
- Intervju med didaktikkansvarlig
- Intervju med instituttleder

I2

- Fokusgruppeintervju med 6 tidligere studenter (fem klassisk og en rytmisk)
- Intervju med didaktikkansvarlig klassisk
- Intervju med didaktikkansvarlig rytmisk

I tillegg et prøveintervju med kollega

3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

En intervjuguide er en plan, et manuskript for intervjuet, og det kan planlegges mer eller mindre stramt, fra noen tema som skal dekkes til en mer detaljert rekkefølge med omhyggelig formulerte spørsmål (Kvale og Brinkmann 2018, s. 162). Jeg valgte å utarbeide to intervjuguider for å utforske de ansattes og de tidligere studentenes perspektiver på samme tema. I semistrukturerte intervjuer som jeg brukte her, skal guiden inneholde emnene som skal dekkes, med underspørsmål til hvert emne. Jeg hentet inspirasjon i andre lignende forskningsprosjekt, og så hvordan intervjuguidene var utformet der. Utfra det gjorde jeg en sammenligning med mitt eget prosjekt, og fant så hovedtemaene jeg mente ville gi gode utgangspunkt for å diskutere problemstillingen i dette prosjektet. Deretter laget jeg underspørsmål til hvert hovedtema. Hovedtemaene i intervjuguidene dreide seg rundt utdanningene, identitet og kunnskap.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 46) poengterer viktigheten av spørsmål i deskriptiv form, som ”hva” og ”hvorfor”-spørsmål. Formålet er å utløse spontane beskrivelser, i motsetning til ”hvordan”-spørsmålet som framkaller mer intellektualiserte og overreflekterte svar. Jeg brukte hvordan-spørsmål et par ganger i guiden der jeg syntes det var nødvendig for å få et svar jeg trengte for å belyse hvordan institusjonene tilrettela for refleksjon og forberedelse til framtidig yrkesutøvelse.

Det er to viktige hensyn å ta i utarbeidelsen av intervjuguider, nemlig en tematisk og en dynamisk dimensjon (ibid, s. 162). Tematisk handler det om at intervjuet skal få fram kunnskap om undersøkelsens tema. Ved å ha en streng struktur, vil analysearbeidet bli lettere. Men ved å strukturere det slik står jeg i fare for å miste spontane og levende beskrivelser og historier som er lettere tilgjengelig ved en mer spontan intervjuprosedyre. Ved å ha

hovedtema med underspørsmål, opplevde jeg at det ble en naturlig prat i intervjuene der jeg fikk informasjon rundt problemstillingen. Den dynamiske delen omhandler spørsmålene som åpner for en god interaksjon og oppmuntringer til intervjupersonene å snakke om opplevelser og følelser. Disse spørsmålene kan med fordel være korte og fri for akademisk språk, sier Kvale og Brinkmann (2018). Denne dynamiske delen med sine små, konkrete spørsmål ble en naturlig del av praten i intervjuene. Slik ser vi at det semistrukturerte intervjuet er en god plattform for denne undersøkelsen.

Prøveintervju

Jeg gjennomførte prøveintervju med en kollega jeg mente hadde gode forutsetninger for å gi meg tilbakemeldinger på intervjuet. Jeg brukte da intervjuguiden til tidligere studenter, siden hun ikke kunne svare på de rent utdanningsmessige spørsmålene i intervjuguiden til de ansatte. Dette prøveintervjuet ga god informasjon som var relevant for prosjektet mitt, så jeg valgte å innlemme intervjuet i undersøkelsen. Vedkommende er utdannet ved I1 for 7 år siden. Beskrivelsen fra denne informanten er inkludert i undersøkelsen på lik linje med de andre intervjuene. Tilbakemeldingene førte ikke til noen endringer i intervjuguiden. (Se intervjuguide i vedlegg).

Gjennomføring av intervjuene

Denne undersøkelsen ble meldt og har fått godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se vedlegg). Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet september-oktober 2021 på steder som passet informantene. Ved det ene fokusgruppeintervjuet måtte vi brått endre lokasjon på grunn av Covid-19, og dette gjorde at vi endte på et sted med relativt mye lyd for et intervju, men informasjonen kom fram, og transkriberingen gikk fint, bortsett fra noen få sitater. Jeg forsøkte å gjøre situasjonen trygg for informantene. De hadde fått utdelt informasjonsskriv på forhånd på mail, så de var godt informert om innholdet og forventningene til intervjuet. Før vi startet opptakene, fortalte jeg om meg selv, min bakgrunn og motivasjon for prosjektet. Jeg brukte en digital lydopptaker under intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2018) snakker om den kunnskapen som blir til mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. I dette skjæringspunktet vil intervjuerens synspunkter bli viktige og styrende for dannelsen av denne nye kunnskapen. De framhever viktigheten av at intervjueren må være kritisk overfor egne forutsetninger og forforståelse (ibid, s. 48) og være bevisst naiv for å være mest mulig lydhør og fordomsfri. Dette prøvde jeg å være bevisst på underveis i intervjuene. I tillegg søkte jeg å ha et åpent og interessert

kroppsspråk, bruke verbale bekreftelser, og fleksibelt benytte meg av oppfølgende, inngående, spesifiserende, direkte, indirekte, strukturerende og fortolkende spørsmål (Kvale og Brinkmann 2018, s. 167). Dette opplevde jeg var med på å skape samtaler preget av fortrolighet, humor og engasjement.

Kvale og Brinkmann (2018, s. 167) sier: «forskeren bidrar ikke med sine egne holdninger til temaet som tas opp, og eleven spør heller ikke hva intervjueren mener...» Det kom spørsmål fra noen av informantene om min utdanning og hva den inneholdt. Jeg valgte å svare på det. Jeg opplevde også at min presentasjon av mine egne erfaringer i starten av intervjuet var med å skape tillit til informantene. I det ene intervjuet kom det naturlig opp et tema som ikke var direkte relevant for dette prosjektet. Da ble vi enige om at vi «byttet hatt» et par minutter, for så å gå tilbake til intervjuguiden. Dette virket uproblematisk for informanten.

Jeg gjorde begrepsavklaringer og oppsummeringer underveis, og det hjalp meg i analysearbeidet. Jeg opplevde allikevel ikke at det stod i veien for en fleksibel og spontan samtale. Den ene informanten uttrykte at hun syntes det var betryggende at jeg gjorde noen oppsummeringer underveis for å være sikker på at jeg hadde forstått informasjonen riktig. Dette kan også fungere som en speiling av intervjupersonen, noe som kan være positivt for det dynamiske samspillet i intervjuet, noe jeg opplevde det gjorde.

Spørsmålene i intervjuguiden var ment å være tentative, og de ble endret etter hvordan intervjuet artet seg. Det var betydelig lettere å følge informantens assosiasjoner og refleksjoner og hoppe mellom spørsmålene i guiden i de siste intervjuene. I de første intervjuene var jeg veldig fokusert på å få med meg alle spørsmålene. Sett i etterkant ville hadde deg vært bra med noen ekstra prøveintervju for å kunne være mer fleksibel. Intervjuene varte mellom en og en og en halv time. De var preget av engasjement, og det var lett å få informantene til å reflektere og komme med utfyllende svar.

Som Kvale og Brinkmann (2018) anbefaler, så avsluttet jeg hvert intervju med å åpne for at informantene kunne komme med innspill hvis det var noe spørsmålene mine ikke hadde dekket. Og videre avsluttet jeg med informasjon om hvordan jeg kom til å behandle materialet i intervjuet i etterkant.

3.5 Metoder for analyse

Analyse og fortolkning av et kvalitativt intervju gjøres både under selve intervjuet, og i etterkant. Under selve intervjuet gjøres dette ved å sjekke at jeg har forstått intervjupersonen riktig, slik at jeg ikke legger mine egne forforståelser i tolkningen av hva vedkommende mener. Med mitt sterke engasjement for tematikken, og fare for å dra inn min egen

forforståelse, var det ekstra viktig at jeg tok oppsummeringer og speilet utsagnene for å sjekke at jeg hadde forstått informantene riktig.

I etterkant av intervjuet foregår systematisering i transkriberingsprosessen og videre i analysen gjennom en meningsfortetting og meningskategorisering av materialet. Jeg vil nå gjøre rede for tolkningsarbeidet.

3.5.1 Transkripsjon

Å transkribere handler om å oversette talespråk til skriftspråk. Her kan vi støte på flere utfordringer. Det kan være vanskelig å høre hva som blir sagt under intervjuet og språkstrukturen i muntlig tale er annerledes enn skriftlig språk. Fordi intervjusituasjonen er et sosialt, intuitivt samspill der kroppsspråk, kroppsholdning og gester og stemmeleie er en stor del av interaksjonen, vil disse aspektene gå tapt ved ordrette transkripsjoner. Kvale og Brinkmann (2018, s. 205) kaller transkripsjoner ”svekkede, kontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler”. Dette gjør at valgene underveis i transkripsjonsarbeidet må være veloverveid. Hvordan får man fram essensen i intervjuet? Skal man oversette ord for ord, skal man ta med alle kremt og pauser osv.? Kvale og Brinkmann (2018, s. 206) vektlegger at transkripsjonen er begynnelsen av analysearbeidet. Mengden som skal transkriberes, og transkripsjonens form, avhenger av materialets form og formålet med undersøkelsen (ibid, s. 206). Valgene man tar blir begrunnet ved å se på formålet med undersøkelsen, hvordan man oppfatter intervjukunnskap, samt etiske vurderinger.

Jeg valgte å få en annen person til å gjøre transkriberingen for meg. Vedkommende skrev intervjuene ut ord for ord, og han valgte i de fleste tilfeller ikke å ta med beskrivende lyder. Jeg gikk gjennom intervjuene ved å lytte samtidig som jeg noterte direkte inn i transkripsjonene det jeg hørte av lyder, nøling osv, i tillegg til det jeg husket av mine egne tanker underveis, samt opplevd stemning og atmosfære.

Noen steder var det forstyrrende lyder som gjorde det vanskelig å høre fullt ut. Dette ble notert i transkriberingen som «[utydelig]» uten noen fortolkning. Jeg valgt å ikke basere viktige deler av analysen der det var utydelig lydopptak.

3.5.2 Meningskondensering og kategorisering

Jeg har gjennom de ulike stadiene i dette prosjektet vært innom ulike tenkte måter å jobbe med analysen av empirien. Først tenkte jeg at *grounded theory* var en egnet metode med å binde kjensgjerningene sammen via en begrepsgjøring og slik utvikle en teori. I forlengelse av et slikt tankesett vurderte jeg at Tjoras (2017, s. 18) *stegvis-deduktiv induktiv* metode kunne

være en hensiktsmessig og mer strukturert måte å utvikle teori på. Men etter å ha gjennomført intervjuene og lest og hørt på dem mange ganger, fant jeg ut at jeg søkte meningskonstrueringsarbeid mer enn å framstille en ny teori. Det jeg har søkt i dette prosjektet er å beskrive og systematisere informantenes profesjonsforståelse gjennom deres livsverden. Slik blir meningsfortetting og meningskategorisering en naturlig måte å behandle og analysere intervjuene på. Meningsfortetting og meningskategorisering er ment å gi struktur og oversikt over intervjuetekster (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232).

Arbeidet med analysen startet med at jeg gjorde meg godt kjent med intervjuene gjennom mange gjennomlesninger/avlyttinger. Videre kategoriserte jeg uttalelsene i vide kategorier, noe Kvale og Brinkmann definerer som «meningsenheter» (2015, s. 232). Jeg systematiserte dette med fargekoder i alle intervjuene. Disse kategoriene ble ikke kvantifisert, men heller brukt til å sammenligne, strukturere, etablere sammenhenger og kontekster i intervjueteksten, det Kvale og Brinkmann vil kalle en «åpen koding» (ibid, s. 209). Det samme gjorde jeg i dokumentanalysen av lover og forskrifter. Ved en slik arbeidsmetode kan man stå i fare for å miste den «egentlige» meningen i uttalelsene fordi intervjuet blir oppstykket i mindre enheter som er tatt ut av kontekst. Derfor var det viktig for meg å høre og lese transkripsjonene i sin helhet underveis for å holde på kontekst og nyanserikdom i beskrivelsene.

Etter den første kategoriseringen ble intervjuene fortettet, og de kondenserte meningsenhetene videre kategorisert. Ettersom sammenhengene i kategoriene ble tydeligere, endret og justerte jeg disse i forhold til de nye kategoriene. Her ble det tydelig at jeg arbeidet med den hermeneutiske spiral som tidligere beskrevet. Spørsmålene i hovedproblemstillingen ble stilt til teksten og tilbake, og disse påvirket hverandre gjensidig etter hvert som kategoriene og problemstillingene ble utviklet og utvidet.

Hvilke spørsmål som blir stilt til teksten er avhengig av hvilken tolkningskontekst man vurderer teksten (ibid, s. 220ff). Tematikken i dette prosjektet dreier seg om beskrivelser og oppfatninger, og da vil den viktigste konteksten være intervjupersonen selvforståelse, hvordan de beskriver sine opplevelser og subjektive posisjoneringer i sin egen profesjonsforståelse. Denne oppgaven har også en kritisk dimensjon i den forstand at den kan utfordre sider ved sangpedagogens grunnlag for å være en profesjon. Hadde det blitt stilt andre spørsmål til teksten utfra andre kontekster, kombinert med andre forforståelser, kunne intervjuene gitt andre tolkninger og resultater. Med en hermeneutisk fortolkningsmodell blir det åpnet for et legitimt fortolkningsmangfold (ibid, s. 219) som forhåpentligvis vil belyse temaet ytterligere.

3.6 Etiske aspekter i intervjuundersøkelsen

Informert samtykke

Alle informanter ble utdelt et informasjonsskriv og samtykkeerklæring, noe som betyr at forskningsdeltakerne ble informert om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale og Brinkmann 2018, s. 104). De ble informert om at de kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, og det ble presisert at deltakelsen er frivillig. Avtale om konfidensialitet og hvem som får adgang til intervjudataene var også beskrevet. Dette informasjonsskrivet og det informerte samtykket skal sikre at deltakerne ikke krenkes eller skades.

Konfidensialitet

”Konfidensialitet i forskningen referer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse” (Dale og Brinkmann 2018, s. 106). I min undersøkelse har jeg i dialog med deltakerne komme fram til hva som skal beskyttes og hva som vil være åpen informasjon. Meningsutvekslingen rundt temaet kan være gjenstand for nære og sårbare tema som går på identitetsnivå, derfor respekterer jeg deltakernes og utdanningsinstitusjonenes ønske om grad av konfidensialitet. Det har vært tematisert om institusjonene skulle navngis, men i og med at dette fagmiljøet er såpass lite i Norge, har jeg landet på at institusjonene skal forbli anonyme, men med en antagelse om at folk med kjennskap til feltet kan gjenkjenne institusjonene ved beskrivelsene av studiene. Dette er avklart med de intervjupersonene på institusjonene.

Konsekvenser

Forskeren skal balansere hensynet til den mulige skade undersøkelsen kan påføre deltakerne mot fordelene de kan forvente å få ved å delta. Her er det etiske prinsippet om velgjørenhet sentralt. Risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. (Kvale og Brinkmann 2018, s. 107). Forskeren har et ansvar for å problematisere mulige konsekvenser både for deltakere og gruppen de representerer. I mitt tilfelle vil det gjelde sangpedagoger som gruppe, samt utdanningsinstitusjonene.

Det er viktig med balansegangen mellom å være åpen og sensitiv i intervjuet og ikke ”grave for dypt”, slik at deltakerne kan komme til å gi informasjon de vil angre på. Kvale og Brinkmann (ibid, s. 107) omtaler det som faren for å bli kvasiterapeutisk.

Forskerens rolle

For å dra inn begrepet fronesis igjen, refererer Kvale og Brinkman (2018, s. 102) til Nussbaum (1986) sin omtale av forskerens rolle: "Den aristoteliske aktør er en person vi kan stole på vil gi en konkret, detaljert og emosjonell nyansert beskrivelse av en kompleks situasjon, uten å overse noe som har praktisk relevans". Her handler det om forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og erfaring. I tillegg kommer aspektet med den vitenskapelige kvaliteten på forskningen inn her; det at forskeren evner å jobbe kritisk og legge til side egne overbevisninger og påvirkninger, og presentere åpne, objektive funn. I tillegg må validering og reliabilitet være nøye gjennomgått. Gjennom hele prosjektet har etterrettelighet vært avgjørende for meg å være bevisst.

3.7 Vurdering av reliabilitet og validitet

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (ibid, s. 272). Gjennom en forskningsprosess må forskeren arbeide med å sikre validitet underveis, der alle ledd har sine utfordringer, og ikke bare gjøre en valideringsstatus ved slutten av prosjektet. Gjennom valgene jeg allerede har gjort rede for i denne oppgaven, har jeg vært bevisst studiens reliabilitet og validering. Jeg vil videre gjøre rede for de viktigste hensynene som er blitt tatt for å sikre prosjektets pålitelighet og gyldighet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) påpeker at diskusjonen om reliabilitet og validitet reiser noen epistemologiske spørsmål rundt objektivitet. Kan kunnskap produsert i et intervju være objektiv? De nevner flere former for objektivitet, og for denne oppgaven vil refleksiv objektivitet være sentralt. Her handler det om å strebe etter objektiviteten om subjektivitet. Det betyr at egne forforståelser og fordommer må legges til side, slik at det er intervjuobjektets subjektive forståelser som er objektiviteten. I en studie som denne, der den som utfører undersøkelsen står nær praksisen som studeres, og innvendinger om studiens pålitelighet kan stilles på bakgrunn av et slikt engasjement, vil bevissthet rundt egne fordommer og antakelser være ekstra viktig. Derfor har jeg gjennom prosessen reflektert rundt min egen bakgrunn og egne fordommer for å kunne være mest mulig objektiv.

En annen oppfatning av objektivitet finnes i dialogisk intersubjektiv konsensus. Her kan kommunikativ validering skje mellom intervjuer og intervjuperson, samt mellom (ibid, s. 274). Dette har jeg gjort ved å diskutere og framlegge prosjektet for kollegaer, og også ved å

gjøre selve intervjuene til «[...] en samtale og en forhandling av mening mellom forskeren og hans eller hennes intervjupersoner» (ibid, s. 274).

Objektivitet kan også bety «[...] å gi objektet lov til å protestere (ibid, s. 274). Med det menes at deltakerne kan være aktive, involverte, stille spørsmål og protestere. Dette møtte jeg med å stille kontrollspørsmål tilbake slik at jeg ikke projiserte mine egne holdninger på informantens utsagn.

På bakgrunn av denne framstillingen, kan vi si at kvalitative intervjuer ikke trenger å være subjektive med tanke på disse ulike formene for objektivitet. Jeg vil videre se på de mer spesifikke formene for objektivitet gjennom pålitelighet og gyldighet.

3.7.1 Pålitelighet

Pålitelighet har med forskningens konsistens og troverdighet å gjøre. Begrepet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om andre forskere hadde kommet fram til samme resultat på et annet tidspunkt. Ville intervjuobjektene gitt andre svar til en annen forsker? I den sammenheng er det også interessant å spørre seg om informantene svarte oppriktig. Hva et oppriktig svar er, kan diskuteres, men om intervjupersonen opplever situasjonen rundt intervjuet som trygg, at det er rom for opplevelser og erfaringer, øker sjansene for et oppriktig svar.

Kvale og Brinkmann trekker fram ledende spørsmål som et potensielt problemområde for reliabilitet (ibid, s. 276). Dette skjer ved at intervjueren ikke er bevisst intervjueteknikken, og uforvarende kan påvirke svarene. Jeg tenkte på dette i utarbeidelsen av intervjuguidene med å velge åpne spørsmål og åpne kategorier, og jeg prøvde også å være bevisst under intervjuene. Under selve intervjuene brukte jeg ledende spørsmål, men da med tanke på å avklare mening i utsagn. På denne måten vil ledende spørsmål bidra til å styrke reliabiliteten, og ikke svakke den. For analysen og kategoriseringen av intervjuene og dokumentene har jeg søkt å ivareta reliabiliteten ved å gjøre grundig rede for framgangsmåter i prosjektet.

3.7.2 Gyldighet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) påpeker at validitet handler om forskerens håndverksmessige og troverdige dyktighet. Her spiller forskerens tidligere forskning inn, forskeren som person, inkludert moralsk integritet vil bli vurdert i evalueringen av vitenskapelig produsert kunnskap. Her er hele prosessen av betydning. Jeg har allerede berørt flere av hensynene jeg har tatt i prosessen, men vil her kort gjøre rede for vurderingene som

ble gjort i de seks ulike stadiene Kvale og Brinkmann (ibid, s. 278) konkretiserer for validering av et forskningsprosjekt:

Tematisering: Jeg har drøftet problemstillingen og tema for oppgaven med kollegaer, venner som er sangpedagoger og gjennom diskusjon med forskere innen sosiologi og medisin som kunne komme med innspill utfra sine ståsted som forskere, og på den måten bidra til å validere tematikkens relevans.

Design: Studiens metode og grunnlagsteori er ikke tidligere gjennomført på sangpedagoger, så langt jeg kjenner til. Derfor støttet jeg meg til forskningsdesign som er gjort på instrumentalpedagoger mer generelt. Og det var hele tiden klart for meg at jeg søkte sangpedagogers oppfatninger, ikke målbare hendelser eller fenomen, derfor landet jeg på dette gitte designet.

Intervju: Jeg har tidligere gjort rede for mulige utfordringer ved gjennomføringen av intervjuene, med tanke på min egen forforståelse, bruk av ledende spørsmål, og eventuelle utryggheter i situasjonen for informantene. Min opplevelse var at intervjuene forløp uten at eventuelle negative faktorer har påvirket resultatet nevneverdig.

Transkribering: Under avsnittet om transkripsjon har jeg utførlig beskrevet hensynene jeg har tatt for å sikre en trygg transkripsjon.

Analyse: I analysen har jeg søkt å være objektiv, og ikke være forutinntatt som beskrevet i starten av dette kapitlet. Spørsmålene som er stilt til teksten og logikken til tolkningene, ble videre fulgt opp med kritiske spørsmål for validering av innholdet.

Rapportering: For en gyldig beskrivelse av resultatene i en studie kreves det at funnene knyttes tydelig sammen med problemstillingen og teorien som ligger til grunn. Dette har jeg lagt særlig vekt på i diskusjonskapitlet, men også i teori- og metodedel. I kapittel fire hvor jeg skriver ut funnene, ligger en grundig meningskondensering og kategorisering bak som beskrevet i kapittel 3.6.2.

Denne studien er ikke ment å frambringe et svar med to streker under. Det skal være et bidrag til å øke refleksjon og bevissthet rundt sangpedagogers profesjonsforståelse, for på den måten å kunne bidra til en kvalifisert debatt rundt profesjonalisering av sangpedagoger. Da blir det de potensielle brukerne av den produserte kunnskapen som selv må evaluere om rapporten godtas som et diskusjons- eller handlingsgrunnlag (ibid, s. 291).

Etter nå å ha gjort rede for det teoretiske grunnlaget og metodiske valg i denne oppgaven, vil funnene fra intervjuene bli presentert i neste kapittel.

4 Hvordan kommer profesjonsforståelsen til uttrykk gjennom statlige dokumenter?

I de foregående kapitlene har jeg gjort rede for det teoretiske og det metodiske grunnlaget for dette prosjektet. I de følgende kapitlene vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen organisert etter hvert av de tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan kommer profesjonsforståelser til uttrykk gjennom statlige dokumenter?
2. Hvordan forstår aktuelle fagansvarlige og tidligere studenter profesjonsforståelsen sin på områder som omhandler identitet?
3. Hvordan forstår aktuelle fagansvarlige og tidligere studenter profesjonsforståelsen sin på områder som omhandler kunnskap?

I innledningen presenterte jeg begrepet *profesjonsforståelse* med kategoriene makt, identitet og kunnskap som ramme for dette prosjektet. Det jeg imidlertid søker, er hvilke forståelser som kommer fram i dokumentene og informantenes oppfattelse av dette begrepet, som et uttrykk for hva fagfeltet sier. Problemstillingen min er kompleks og inneholder utallige fasetter og måter å se ting på. Dette kommer fram i analysen av empirien i de følgende kapitlene.

Jeg vil som en forberedelse si helt kort hvilke resultater som blir gjennomgått. I intervjuene med tidligere studenter og fagansvarlige på institusjonene tegnet det seg et bilde av mangfoldig syn på profesjonsforståelser der forskjellighetene blant annet handlet om kunnskap, sjanger og institusjon. Det som derimot trer fram som felles er at yrket er sammenvevd med livsanskuelsen deres, musikken er en del av dem selv og livet sett i helhet. Dette gjør undervisningen personavhengig, og da vil det være desto viktigere med tydelige rammer i kunnskap og metoder i undervisningen for å kvalitetssikre profesjonen. Videre kom det fram fra tidligere studenter at de savnet tydeligere fokus på undervisningsvirksomhet i studiet, og gjennom dette ble det tegnet et bilde av et ønske om å ha et felles uttalt kunnskapsgrunnlag for sangpedagoger.

Jeg har altså undersøkt profesjonsforståelsen hos tidligere studenter og fagansvarlige ved to institusjoner. Det ligger stor makt i å bestemme og definere hva og hvem en sangpedagog skal være. Vi kan grovt dele denne makten mellom yrkesutøverne selv og samfunnet, gjennom statlige føringer. Vi skal her se på hvilke statlige dokumenter som ligger til grunn for utarbeidelsen av studiene institusjonene tilbyr, og hvordan de blir bestemmende for hvilken kunnskap og selvforståelse sangpedagogen skal ha. Oppbygningen i dette kapitlet

er hierarkisk. Analysen av lover og forskrifter blir presentert først. Deretter kommer beskrivelser av de respektive studiene,. Det er ikke en analyse, men jeg har valgt å ta det med her som et ledd i den hierarkiske presentasjonen av maktbegrepet. Avsluttende presenteres analysen av nettsidene til utdannelsesinstitusjonene.

Jeg vil i fortsettelsen referere til de ulike personene som har deltatt i intervjuene utfra disse forkortelsene:

A= Ansatt

TS= Tidligere student

I1= Institusjon 1

I2= Institusjon 2

PPU= Praktisk-pedagogisk utdanning

4.1 Politisk perspektiv

På et overordnet, politisk nivå finnes det flere lover institusjonene må forholde seg til. Hva disse lovene formidler, gir føringer for hvordan utdannelsene blir satt sammen. De følgende lovene jeg finner aktuelle for dette prosjektet er: *Lov om universiteter og høyskoler, 2005*; *Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning, 2010*; *Forskrift om studiene ved x, 2005*. Disse lovene omhandler først og fremst formalitetene omkring lovlig drift av høyskoler og universiteter, og det er presisert at universitetene og høyskolene ikke kan gis pålegg eller instruksjoner om læreinnholdet i undervisningen og forskningen. Det som blir framhevet er at utdannelsene skal være av høy kvalitet som *kan* og *skal* hevde seg internasjonalt. Høyskoleloven sier at høyskoler og universiteter skal tilby høyere utdanning med internasjonalt nivå på undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid (Lov om universiteter og høyskoler, 2005). Dette kommer også til uttrykk i St.meld.nr 16, «Kultur for kvalitet i høyere utdanning»: «.. en mangfoldig sektor som tydelig prioriterer fremragende miljøer med potensial til å hevde seg, også i samarbeid med sterke fagmiljøer i andre land». Også regjeringens «Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019-2028» (Meld.St 4, 2018) framhever at: «Norge skal ha verdensledende fagmiljøer som er med på å frembringe kunnskap som kan gi menneskene et bedre og rikere liv». De legger også fram en opptrappingsplan med øremerkede midler for kvalitet i utdanningene for skisserte periode. På overordnet, politisk plan ser vi her at det skal satses på kvalitet og kunnskap i utdanningsfeltet det neste tiåret, og det som ligger til grunn for alt dette, er arbeidet med et grønt fokus og FN`s bærekraftsmål.

Konkretiseringen av utdanningene kommer i andre forskrifter, og i dette prosjektet blir de aktualisert gjennom: *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning* (2015) og *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* (2017), *Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* (2017) og *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag* (2017). Samtlige dokumenter uttrykker de samme virkeområder og formål, nemlig at de skal være profesjonsrettet, erfarings- og forskningsbasert, og at det skal være helhetlige studier med sammenheng mellom profesjonsfag, fag og praksis. Det er profesjonens samfunnsoppdrag som er det bærende aspektet som løftes fram i disse forskriftene og retningslinjene. I *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* står det: «Lærerens fremste oppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring. Etter endt faglærerutdanning skal kandidatene ha solid faglig kompetanse som gir trygghet i lærerrollen». Her kommer det tydelig fram hva som er profesjonens mandat; læreren skal med solid kunnskap tilrettelegge for læring.

I *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag* står det:

Utvikling av lærerprofesjonalitet er en kontinuerlig læringsprosess som varer hele yrkeslivet. PPU skal legge et godt grunnlag for denne utviklingen og for at studentene utvikler en egen læreridentitet og bevissthet om sin tilhørighet til det profesjonskollektivet som lærerprofesjonen utgjør.

Det som kommer tydelig fram i disse dokumentene er et overordnet fokus på lærerkompetanse og lærerprofesjonalitet. Disse begrepene bli diskutert i kapittel 7.1.1.

4.2 Oppbygning og innhold i studier

I denne oppgaven har jeg intervjuet ansatte og tidligere studenter ved to utdanningsinstitusjoner. Ved disse institusjonene finnes det flere alternative utdanninger for å bli en sangpedagog.

Institusjon 1:

- Treårig faglærerstudium i rytmisk musikk med integrert pedagogikk. 180 studiepoeng hvorav 120 er musikkfag, 30 pedagogikk og 30 fagdidaktikk, 70 dagers praksis i klassetrinnene 1-13, samt kulturskole (Forholder seg til *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*, 2017)

- PPU.⁴ 60 studiepoeng med 30 pedagogikk og 30 fagdidaktikk, 60 dagers praksis i klassetrinnene 1-13, samt kulturskole (Forholder seg til *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag, 2017*)

Institusjon 2

- Kandidatstudium i musikkpedagogikk over 4 år. 240 studiepoeng, hvorav 180 er musikkfag. De tre første årene er med integrert PPU,¹ det siste året har utøvende fokus. 60 dagers praksis i klassetrinnene 1-13, samt kulturskole. (Forholder seg til *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag, 2017*, i tillegg til *Forskrift om studiene ved x, 2005*)
- PPU 60 studiepoeng med 30 pedagogikk og 30 fagdidaktikk, 60 dagers praksis i klassetrinnene 1-13, samt kulturskole. (Forholder seg til *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag, 2017*)

Omfanget av pedagogikk er likt på begge studiestedene, 60 studiepoeng. Alle studiene har 60 dagers praksis, bortsett fra faglærerstudiet som har 70 dagers praksis. *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, 2017* skiller seg ikke vesentlig fra *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag, 2017*, annet enn at den har mer inngående beskrivelser av musikkdelen i pedagogikken enn PPU`s rammeplan. Det betyr at institusjonene forholder seg til et relativt likt rammeverk. Da går vi over til å se på studiene, hvordan de er satt sammen på de to institusjonene.

Faglærerstudiet i musikk, Institusjon 1

Studiet krever utøvende og teoretisk opptaksprøve.

Oversikten over studieoppbygning med lenker til de ulike fagene ligger tilgjengelig på nettsidene til institusjonen.

Studiet har følgende fag:

- musikkhistorie
- musikkteknologi
- komponering/arrangering
- pedagogikk

⁴ «Nasjonale retningslinjer for praktisk pedagogisk utdanning – Allmennfag» er gjeldende for PPU-utdannelse uavhengig av institusjon.

I tillegg skal studentene skrive en bacheloroppgave i instrumentalmetode. Praksis kommer i tillegg. Resten (70 av 180 studiepoeng) er samlet i et fag som heter «Hovedområde musikk 1-3» Her er det samlet hovedinstrument, samspill, gehør og metode/didaktikk.

Eksamensformene i dette faget er utelukkende utøvende med konserter og praktisk-muntlige prøver. Didaktikk som skal utgjøre 30 studiepoeng skal være bakt inn i alle disse fagene, men det eneste som står under innhold i faget er: «studenten skal ha kunnskap om relevant metodikk og didaktikk i de ulike delene som emnet omfatter». Det er ikke lagt opp til noen form for evaluering av didaktikkdelen av faget.

Via nettsidene til I1 er det vanskelig å se hva de 30 studiepoengene i didaktikk har av innhold.

Kandidatstudiet i musikkpedagogikk, Institusjon 2

Dette studiet krever utøvende og teoretisk opptaksprøve. Institusjon 2 har samme pedagogikk og didaktikkfag i PPU og kandidatstudiet. Jeg presenterer her strukturen i bachelorstudiet, men det har altså samme pedagogiske og didaktiske fag som PPU. I2 har på kandidatstudiet spesialiseringer i både klassiske, jazz/pop/rock- og folkemusikk. Jeg velger her å vise til studieplanen slik klassisk sang er skissert på nettsidene. Det er noen sjangertilpasninger når det gjelder de to andre spesialiseringene, men grunnstrukturen er lik, og den er delt opp slik:

Utøvende emner:

- Hovedinstrument
- Improvisasjon
- Kammermusikk

Støtteemner:

- Bruksklaver for musikkpedagoger
- Utøvende støtteemne
- Musikkforståelse 1 og 2
- Utvidet musikerkompetanse 1 og 2
- Satslære 1, 2 og 3
- Musikkforståelse 2
- Digital kompetanse for musikere
- Bransje, profesjon og identitet

Musikkpedagogiske fag:

- Musikkpedagogikk 1 og 2
- Musikkdidaktikk 1 og 2

Alle fagene har mye informasjon og konkret innhold. Når det gjelder musikkdidaktikk i dette studiet er det et eget fag, og ikke dratt inn i de andre fagene som den andre institusjonen praktiserer. På denne institusjonen organiseres det også slik at både rytmiske og klassiske sangere har noe didaktikk felles.

Jeg vil trekke fram faget «Bransje, profesjon og identitet» som interessant for denne oppgaven. I emnebeskrivelsen heter det at: «studentene skal videreutvikle sin profesjonsidentitet samt få kunnskap om muligheter, krav og forventninger i arbeidslivet». ⁵ Her vises det en vilje til å hjelpe studentene til å reflektere og trygge sin egen profesjonsidentitet med tanke på kommende arbeidsliv.

PPU, Institusjon 1

Til dette studiet gjennomføres det ikke opptaksprøver, her kommer man inn uten være utøvende. Kravet er 60 stp innen utøvende musikk og/eller musikkvitenskap. Både utøvende og teoretisk bakgrunn blir slik sett godkjent.

Studiet er et helårs studium, og består av 30 studiepoeng pedagogikk og 30 studiepoeng didaktikk. Studiet skal kvalifisere til undervisning i ungdomsskole, kulturskole og videregående skole, men det er altså ikke krav om et visst nivå på eget instrument, og det gis samtidig ikke undervisning i spesifikk instrumentdidaktikk. Utdanningen skal på papiret kvalifisere til å undervise i videregående skole.

Jeg har nå gått gjennom lover, forskrifter og studieplaner til hver av institusjonene. Disse dokumentene er styrende for utdannelsen av sangpedagoger, og institusjonene utøver gjennom utarbeidelse av studiene stor makt.

4.3 Ansettelseskrav

Ansettelseskrav er også et styrende politisk virkemiddel for hva som blir oppgavene og ekspertisen til sangpedagoger. Det blir for omfattende for dette prosjektet å analysere ansettelseskravene til hver institusjon, men jeg vil synliggjøre kompetansen til de ansatte informantene.

⁵<https://nmh.no/studiehandboker/startkull-2020/studier/kandidatstudiet-i-musikkpedagogikk>

Institusjon 1, intervjuperson A: Ikke fullført formell utdanning, men har en betydelig utøvervirksomhet og produksjon.

Institusjon 1, intervjuperson B: Treårig faglærerutdanning, toårig diplomstudium. Har vært utøver siden studiene.

Institusjon 2, intervjuperson A: Bachelor i musikkpedagogikk og toårig diplomstudie, Ph.D. Delvis utøvende.

Institusjon 2, intervjuperson B: Bachelor i mus.ped, hovedfag mus.ped, Ph.D. Delvis utøvende.

Av dette ser vi at de fagansvarlige på I1 har høy kompetanse på utøvervirksomhet, mens de fagansvarlige på I2 har høy akademisk kompetanse. I2 har et stort faglig musikkpedagogisk miljø hvor forskning danner rammen for fagmiljøet. Det er representanter fra dette fagmiljøet jeg har intervjuet, av den grunn at de underviser i vokaldidaktikkdelen av studiet (se bakgrunn for utvalg av informanter i kapittel 3.4). På hovedinstrument får studentene lærere med større utøvervirksomhet.

På I1 blir didaktikk dratt inn i de utøvende fagene, og på den måten må «utøverne» også stå for den didaktiske kompetansen.

4.4 Didaktikk

Jeg vil framheve dokumentenes omtale og plassering av didaktikkfaget i utdannelsene, siden dette temaet kom fram i dokumentene og intervjuene. Jeg kommer tilbake til dette temaet under kapitlene om identitet og kunnskap senere i oppgaven, men vil her tydeliggjøre hva de politiske føringene sier om didaktikkens plass i utdannelsen.

Som sangpedagog jobber man ofte i en-til-en undervisningssituasjoner, og det er også til denne rollen man skal bli utdannet gjennom samme utdanningsvei som lærere i andre fag. Det er et stort fokus på klasseromsundervisning og klasseledelse i PPU-dokumentene. Gruppeundervisning bli nevnt en gang i *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, 2017*, mens eneundervisning ikke blir nevnt. Forskriftene og rammeplanene har et stort fokus på klasseromsundervisning og det er ikke viet plass til instrumentalpedagogisk praksis.

Det finnes ikke rene sangpedagogutdannelse, de er del av et bredere profesjonsfellesskap, og sitatene nedenfor viser hvilken plass didaktikken har i retningslinjene til PPU:

Fagdidaktikk skal gi kunnskap om fagets plass, utbredelse, progresjon og begrunnelse i skolen. Faget skal gi innsikt i hvordan relevant forskning kan bidra til formidling og tilrettelegging for læring i det spesifikke faget. Gjennom fagdidaktikkundervisningen skal studentene få kunnskap om og innsikt i et bredt spekter av undervisningsstrategier, læremidler og arbeidsmetoder i faget. Sentralt i fagdidaktikk er også utvikling av studentenes evne til å analysere faglige utfordringer for ulike elevgrupper i forskjellige skoleslag. (Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag, 2017)

Fagdidaktikken skal knyttes til fag i studentenes fagkrets som gir undervisningskompetanse (Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015)

4.5 Nettsider

Jeg vil her gå gjennom nettsidene til de respektive institusjonene for å undersøke hvordan de framstiller studiene sine.

Jeg vil under sitere noen setninger fra hvert studiesteds respektive nettsider med oversikt over studiet:

*Hos oss kan du ta en **faglærerutdanning i rytmisk musikk** som i tillegg til å kvalifisere for utøvende virksomhet og til videre studier, gir deg mulighet til å jobbe i grunnskole, videregående skole, kulturskole og i det frivillige musikkliv. I1*

Programmet skal utdanne dyktige og selvstendige musikere og musikkpedagoger som tar ansvar for egen kunstnerisk, kreativ og pedagogisk utvikling og som skal kunne virke i ulike roller i musikklivet I2

I1 vektlegger utøveren som har mulighet til også å jobbe som pedagog, mens I2 framhever dyktighet i rollen både som musiker og pedagog.

På I1 sine nettsider er det informasjon om at studiet kvalifiserer til utøvende musiker, samt til pedagog på ulike nivå i skole og kulturliv. Nedover på siden er det uttalelser fra seks tidligere studenter. De er alle utøvende musikere og viser til hvilke artister de jobber med. En av dem nevner fordelene med undervisningskompetanse, men ellers er det det utøvende som er i fokus. Her er et utvalg av uttalelsene:

Jeg hadde også lærere som var aktive utøvere, noe som gav undervisningen relevans. Studiet var en døråpner for meg gjennom lærere og medstudenter til nye oppdrag og erfaringer.

Kontaktnettene jeg fikk i løpet av studietiden ble grunnlaget jeg jobbet videre på etterpå

Å lære seg å være selvgående. Man må selv ta initiativ til prosjekter, til å øve, skrive, søke penger, skape jobb, finne ut av ting

Studiet har vært veldig nyttig, først og fremst med tanke på god veiledning fra ressurssterke lærere og mye egenøvingstid. Disse årene var helt essensielle for at jeg i dag jobber fulltid som utøvende musiker. Jeg fikk tid til å modnes som musiker. Jeg stiftet også flere gode bekjenskaper, og fikk mye inspirasjon fra dyktige medstudenter med ulike musikalske preferanser og relativt stor sjangerbredde. Personlig utvikling som musiker er nok det viktigste

På I2 sine nettsider ligger det ikke uttalelser fra tidligere studenter. Der er nettsiden fylt med utførlig informasjon om mål, organisering og beskrivelse av studiet. Språket er formelt, og de ulike målene er listet opp punktvis som i en rammeplan. Deler av informasjonen er deler av PPU's rammeplan. Det er også et eget punkt om kvalitet i utdanningen, og lenke til hvordan institusjonen jobber med kvalitet. Det ligger lenke til det musikkpedagogiske fagmiljøet på institusjonen hvor de har en informasjonfilm om kandidatstudiet i musikkpedagogikk. Den vektlegger gleden av å undervise, og hva det kan bety i en elevs liv at den enkelte læreren er engasjert i undervisningen. Filmen har et tydelig autotelisk perspektiv hvor det er selve læringen, opplevelsen av musikken i seg selv som er viktig. På nettsiden kommer det også tydelig fram at de ansatte forsker, og at institusjonen har et eget senter for forskning. Det er også lenke til en informasjonsside over alle ansatte og stipendiater ved musikkpedagogisk seksjon.

Som vi har sett i dette avsnittet, forholder begge institusjonene seg til samme lovverk og retningslinjer, de har fått samme mandat; nemlig å utdanne lærere i musikk. Ut fra nettsider ser vi at institusjonene vektlegger ulike fokus for studiene sine. Forenklet kan man si at I1 vektlegger det utøvende, mens I2 vektlegger det musikkpedagogiske i framstillingen av studiene på de respektive nettsidene.

5 Hvordan beskriver aktuelle fagansvarlige og tidligere studenter profesjonsforståelsen sin på områder som omhandler identitet?

Masteroppgavens problemstilling 2 lyder: «Hvordan beskriver aktuelle fagansvarlige og tidligere studenter profesjonsforståelsen sin på områder som omhandler identitet?»

I dette kapitlet dreier det seg om hva informantene titulere seg som, f.eks sanger, kunstner eller sangpedagog, og også hvorfor de bruker de subjektposisjonene (Jordhus-Lier, 2015) de gjør. Det handler om hvem de opplever seg selv som, og hvor identiteten deres ligger. I tillegg skal vi se på hvilken identitet institusjonene vektlegger å skape i studentene i utdannelsene sine.

5.1 Flere identiteter

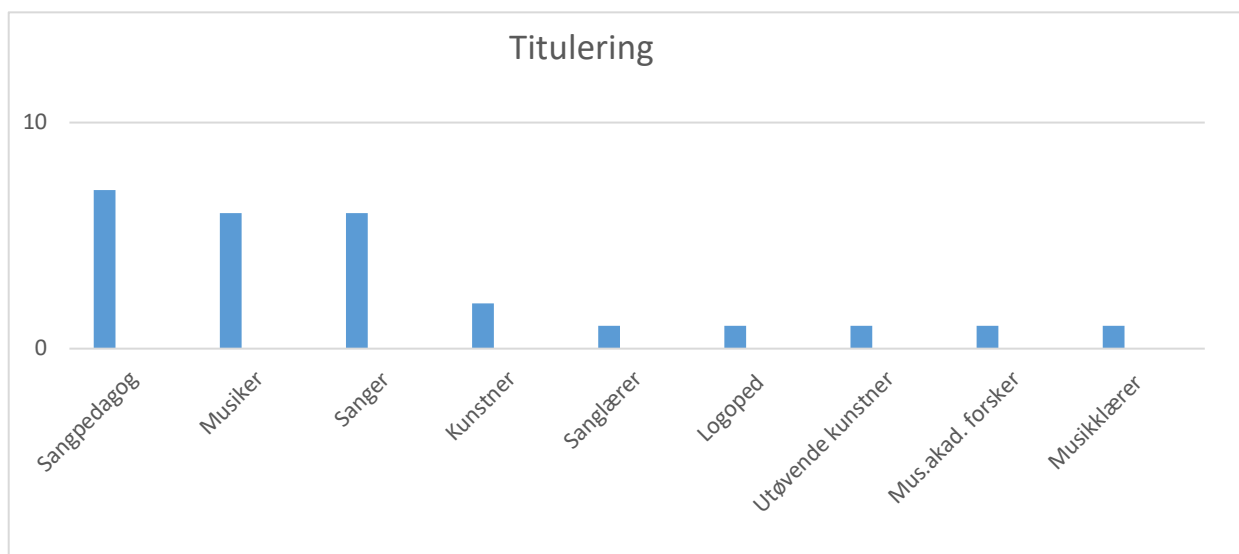
I dette kapitlet ser vi på hvilken subjektposisjon (Jordhus-Lier, 2015) informantene velger å identifisere seg med. Samtlige informanter brukte mer enn en subjektposisjon om seg selv. Det å f.eks kunne være «sangpedagog» i en situasjon for så å være «artist» i en annen situasjon ble uttalt som viktig. Slik beskriver en tidligere student oppfattelsen av sin egen profesjonelle identitet:

Identiteten som profesjonell er ganske splitta. Litt ymse om jeg presenterer meg som vokalpedagog, eller sanger eller musiker. Jeg er jo låtskriver og, og plutselig artist på den ene siden. Så, det er vanskelig å samle ett begrep om hvem jeg er. Det er litt sånn ulike situasjoner. Også, en tid når jeg jobber med sang selv, så har jeg ikke lyst til å være vokalpedagog. Men når jeg er vokalpedagog, så er jeg vokalpedagog. Så jeg føler at jeg bytter etter miljø. TS, I1

En annen vektla at rollene er likestilte:

Jeg kaller meg for sanger, låtskriver og sangpedagog, og de rollene er helt likestilt og utfyller hverandre for min del. Fordi jeg føler ikke jeg kan være det ene uten det andre. Så jeg er delt i tre. Den ene må ha de to andre. TS, I2

I illustrasjonen under vises en oversikt over hvilke benevnelser informantene brukte om seg selv.



Tabell 5.1 Informantenes titulering

Både de ansatte og tidligere studenter ble spurt om hvilke benevnelser de bruker om seg selv. Spørsmålet de fikk var: «Hva vil være mest naturlig for deg å beskrive deg som: Musikk lærer, musiker, sangpedagog eller kunstner?» Det dukket også opp andre benevnelser enn det som var i spørsmålet. Samtlige brukte mer enn en benevnelse på seg selv. I illustrasjonen ser vi at sangpedagog og sanger/musiker (utøvende virksomhet) er det som trer tydeligst fram.

I omtale av identitetsbegrepet ble det hos noen uttrykt sterkere identitetstilhørighet til andre benevnelser enn sangpedagogen. Sangpedagog ble mer omtalt som en rolle enn en identitet. Her er hva en tidligere student beskriver:

Jeg synes ofte musiker, men også sier jeg sånn "ja, også jobber jeg som vokalpedagog". TS, I1

En ansatt ved I2 betegner seg primært som sangpedagog selv, samtidig som hun presiserer for studentene at man i kjernen er utøver. For å være pedagog må interessen for mennesker og det å gjøre musikk sammen være til stede, det er det som er kjernen i det pedagogiske, og hun sier at det resonnerer bra hos dem som synes det er vanskelig å definere seg primært som lærer. Det kom også fram fra en informant at det tok lang tid å definere seg som sangpedagog, fordi det handler om oppfattelsen av seg selv, og av hvem du er, og det tok lang tid før det kjentes trygt nok til å sette den merkelappen på seg selv.

Jeg definerer meg som sangpedagog fordi jeg arbeider som sangpedagog, har tidligere arbeidet med flere musikkfag enn bare sang (og vil sannsynligvis gjøre det senere også), og fordi jeg skriver egne låter og har mitt eget band. Jeg har definert meg som dette siden jeg startet med musikkutdannelsen, og begynte å jobbe med sang og musikk profesjonelt. Jeg tolker en «kunstner» som enda mer etablert enn meg. En som kun lever av å selge kunsten. Det gjør ikke jeg. Ordet «musikklærer» inkluderer jo også et svært stort felt. Jeg kan ikke undervise «all» musikk. TS, II

5.2 Musikeren og sangeren

Viktigheten av å være en utøvende musiker går igjen hos informantene. I intervjuene ble musiker og sanger omtalt som to sider av samme sak, derfor har jeg valgt å flette disse begrepene sammen i dette kapitlet.

Flere påpeker at det vil gjøre deg til en bedre pedagog om du er en aktiv utøver av instrumentet du skal lære fra deg. Det å vite hva det er å stå på en scene og formidle, og kjenne hvordan kroppen jobber teknisk og mentalt er helt avgjørende, mener den ene informanten. Den ene ansatte uttrykker seg slik:

Alle må ikke være turnerende utøvere i toppsjiktet uansett om det er opera eller pop, men det er noe med å ha kontakt med seg selv som en som utøver instrumentet sitt, A, II

Det kom også fram at det kan være en fordel å være en utøvende musiker som studentene kjenner til:

...men jeg tror litt på de holdningene og det at eleven vet godt hvem jeg er, og han kommer til meg fordi han vil det. Da tenker jeg det kan bli lærer-elev forhold som er bra, A II

Den samme ansatte vektla videre hvordan det å være musiker er det grunnleggende i en undervisningssituasjon:

...så tror jeg på dette med at det er musikere som underviser. Ikke undervisere som er musikere. Derfor er det viktig for oss å vise studentene dette med den utøvende biten, og hvordan du gjennom det kan begeistre elevene og få innpass. Det vil da si at det ikke er alle

de som underviser i de utøvende fagene som nødvendigvis er pedagoger. Veldig mange av de som underviser hos oss, er jo nettopp musikere. A, II

En annen informant snakker om hvordan det utøvende henger uløselig sammen med det pedagogiske, og er en personlig drivkraft i hennes liv:

Jeg tenker at jeg er en utøvende kunstner, jeg tør å si det nå. Og grunnen til at jeg sier det før “pedagog” er at det er grunnen til at jeg kan være en pedagog. Sånn oppleves det for meg... jeg har ikke tenkt at “jeg må bare undervise litt”, det er ikke en sånn tvunget ting fordi at den utøvende delen av jobben er litt vanskelig å få til å gå rundt, det er ikke sånn for meg. Det er en tosidig levende organisme som trenger hverandre. Men jeg vet at det er min egen kjærlighet til musikk og det å synge som gjør at jeg har så lyst til å jobbe i faget og formidle det videre, så derfor sier jeg det først. Men det er kanskje det å undervise som gjør at jeg oppdager nye ting og elsker å gå tilbake til å gjøre det, så det er en slags utveksling der som er ganske viktig for meg. Så jeg lærer mye om meg selv i møte med studenter. Så det er ikke mulig å ikke ta med det at jeg også er en lærer, og det har alltid vært sånn at det kommer av at jeg trenger å synge og skrive i livet mitt. A, II

Jeg velger å ta med et sitat som sier noe om kunstner-rollen. Som vist i tabell 5.1 er det ikke mer enn to som identifiserer seg i denne rollen. Sitatet nedenfor viser hvordan en ansatt definerer kunstnerrollen som mer enn det rent utøvende:

I det siste bruker jeg mer og mer begrepet “kunstner” ovenfor studentene. Og selv om jeg nå ikke synger så mye for folk lenger så føler jeg at kunstnerrollen er enda mer integrert nå enn den var tidligere. At jeg hviler i det, for det er en vifte av kunnskap i det å være kunster, for det handler like mye om metoder. Kunstneriske arbeidsmåter, kreative prosesser osv. Jeg er mindre redd for å bruke det ordet nå, men jeg omtaler meg primært som sangpedagog. Også presiserer for studentene at i kjernen er man utøver. A, I2

5.3 Hvilke roller/identiteter utdannes studentene til?

På spørsmål om hvilke roller de to institusjonene utdanner studentene til, svarer de ansatte slik:

II: Til å være både utøvende musikere og faglærere.

I2: Jeg tenker at de er veldig allsidige musikkpedagoger og musikkutøvere, sånn i det store og det hele.

Begge institusjoner sier her at de utdanner til både utøvende og pedagogisk virke etter endt studie. Den ene ansatte på I1 utdyper svaret sitt slik:

Men det jeg kan si som jeg vet stemmer, er at noe av det som er viktig for oss er at vi tror at de som har lyst til å være sangpedagoger veldig ofte har et behov for å være utøvere. Og at det har vært et viktig fokus, og det står også på nettsiden til studiet, at det er et hovedfokus at man ikke glemmer utøveren selv om man vil være pedagog, og at vi har en tro på at dette går hånd i hånd... Og det er noe vi ønsker å gi dem en helhetlig kompetanse på, det er det faglige overordnede målet. Og at de er trygge pedagoger, men kan man egentlig være det om man ikke er trygg på seg selv som sanger? Det tror jeg kanskje ikke. Da tror jeg man støter på mye trøbbel som lærer. Så det er hovedsvaret mitt. A, I1

Ut fra ovenstående ser man at det er sammenfallende oppfatninger i begge institusjoner hos ansatte og tidligere studenter om at den utøvende identiteten er viktig for en sangpedagog.

5.3.1 Pedagogen

Hvordan sangpedagogrollen skal utøves, og hva som er viktig for studentene å være bevisst på ble tematisert i intervjuene. Her kom det fram at refleksjon og elevfokus var sentralt for å utøve yrket på en god måte.

Den ene ansatte på I2 sa det slik:

I det hele tatt det å se på sin egen bakgrunn, sin egen utdanning, sin egen opplæring med et kritisk blikk slik at du gjør reflekterte valg og ikke bare viderefører en type undervisning eller lærerrolle som du har fått. A, I2

Og hun la videre til:

Det er viktig å være bevisst på at det å lære bort et instrument er noe annet enn egenerfaring. Det viktige må være at en sangpedagog er i stand til å forløse det kunstneriske potensiale som finnes hos hver enkelt elev, uansett hva det er de velger å gjøre. A, I2

Er det utdannelsen eller personligheten som gjør deg til en god pedagog? Dette ble tematisert, og det kom fram at det mest essensielle ved å være en god sangpedagog kanskje ikke nødvendigvis er det du lærer på en skole. Det som ble definert som det viktigste ved en pedagog handler om evne til å se mennesker, kommunisere på en god måte og inngå trygge relasjoner, sa den ene ansatte ved I2. Det kan teori og didaktikk hjelpe til med, men noen mennesker har dette naturlig i seg. Dette argumentet kan til dels undergrave viktigheten av en utdanning, men informanten sier det slik videre:

Det er ikke alltid det er utdanningen i seg selv som gjør deg til en god pedagog. Derfor tenker jeg at det kan komme mennesker fra det rent utøvende som kan gjøre utrolig fine ting. Så kan det være folk som kommer fra en pedagogisk utdanning som også overkjører elever. Så det er liksom ikke enten eller, men jeg har stor tro på at det å systematisere kunnskap og få oversikt over et fag basert på teoretiske og metodiske innfallsvinkler vil gjøre en dyktigere. A, I2

Om du har en opplevelse av å være lærer, kunstner, sanger eller pedagog vil også påvirke undervisningen din. Hva man finner meningsfullt og hva man setter høyt vil skinne igjennom i undervisningen og påvirke eleven, og er på den måten maktutøvende, sa en tidligere student, og poengterte videre at det er viktig å være bevisst på den påvirkningskraften man har som en maktperson i forhold til både faglighet, verdier og personlighet. Den ene informanten, A I2, snakker om ulike posisjoner som pedagog, og framhever vekselvirkningen mellom veilederrollen og mesterlæren som en god metode. I mesterlæren er det mye formidling av egen, subjektiv kunnskap. Og nettopp dette kan være en av fallgruvene med å undervise på denne måten, nemlig at mye av undervisningen dreier seg rundt sin egen kompetanse og kunnskap, slik at man kan glemme å ha eleven i sentrum. Det handler om å prøve ut, rette på, korrigere, demonstrere osv. Veilederposisjonen, sier hun, handler mer om undring, refleksjon, eksperimentering og være åpen for muligheter. Ved å bevisstgjøre og trene på denne veilederposisjonen, så kan den supplere mesterlæretradisjonen på en fin måte, og det kan hjelpe pedagogen å være bevisst sin egen maktposisjon ved å reflektere underveis i undervisningen.

Det å kunne reflektere rundt sin egen undervisning og være bevisst på hvilke verdier man formidler er noe I2 gir inntrykk av å ha fokus på. Den ene ansatte sier:

Jeg føler at det er sånne ting jeg snakker om hele tiden. At det gjennomsyrrer alle didaktikktimene med sangerne. Dette med refleksjon rundt rolle, mandat og ansvar bør ligge implisitt i all pedagogisk undervisning. A, I2

5.4 Rytmisk- Klassisk

I intervjuene kom det fram mye informasjon rundt ulike sjangre, og hvordan man som sangpedagog må forholde seg til både rytmiske og klassiske sjangre i undervisningssituasjoner. Tilhørighet til sjanger henger sterkt sammen med opplevelsen av identitet og hvem man er både som musiker og pedagog. Derfor velger jeg å omtale dette temaet her under kapitlet om identitet.

På I1 undervises det utelukkende rytmisk musikk på faglærerstudiet, mens det i I2 tilbys spesialiseringer i jazz/pop/rock, klassisk og folkemusikk. Jeg har ikke hatt folkemusikere med i intervjuene mine, så jeg forholder meg her til en forenkling; rytmisk (jazz, pop og rock) og klassisk, også fordi informantene selv klassifiserte klassisk og rytmisk i dialogen rundt sjanger og identitet.

Sangpedagogisk kan man si at disse to tradisjonene har operert som to forskjellige paradigmer. Den ene ansatte ved I2 sier det slik:

Poenget mitt er å ikke ha vegger, og anerkjenne og grave i hva skillet handler om. Og problemet som gjør det vanskelig er at den klassiske tradisjonen har hatt et hegemoni, mens rytmisk er uartikulert og ikke anerkjent. Ikke anerkjent som å ha «kunnskapsgrunnlag». Det er liksom bare noe man gjør, noe som kommer. Mens klassisk sang, det krever jo at man arbeider og øver, og at det er et håndverk. Det gir status og tyngde når man tenker at dette er det krevende, og hvis man ikke forstår hva det innebærer å jobbe for å bli en god jazzsanger, så tenker man fort at det er lett. Nå setter jeg det veldig på spissen. Jeg tror ikke egentlig at klassiske sangere tenker at det ikke koster noe, men man forstår ofte ikke hva det innebærer og da er det ikke så lett å anerkjenne det heller, A I2

Som informanten påpeker, så har den klassiske tradisjonen et godt artikulert kunnskapsgrunnlag, både skriftlig og muntlig, og det er et konkret håndverk som øves nitidig for å oppnå gitte idealer. Den ene ansatte på I2 sier at *den rytmiske tradisjonen er i større grad preget av improvisasjon og samspill*. Den samme informanten framhever viktigheten av

forskning på rytmisk musikkpedagogikk, slik at ved å artikulere kunnskapsgrunnlaget, vil det bidra til å bryte skillet mellom klassisk og rytmisk.

Det er et gjennomgående ønske fra alle tidligere studenter fra begge institusjoner at de ønsker å lære mer om den tradisjonen de ikke selv identifiserer seg med for å kunne kjenne på trygghet i rollen som sangpedagog. Arbeidsmarkedet etterspør i større grad enn før bred kompetanse med tanke på sjangre. Både i kulturskole og videregående skole er det krav om å undervise i ulike sjangre. Og for å få ned «veggene» som den ansatte ved A2 uttalte over, skisserer hun videre at man må definere de ulike kunnskapsgrunnlagene på lik linje, for så å ha en dialog:

Forskning har funnet at når man intervjuer studenter som utdanner seg som instrumentalpedagoger, så er det ofte trekk hos klassiske at de tenker at deres kompetanse gjør dem i stand til å undervise i alle sjangre, mens et trekk hos rytmiske studenter er at de er mer klar over sine begrensninger, og det tenker jeg ikke gjenspeiler de faktiske forhold, men er et uttrykk for at det er en del av klassisk tradisjon å tenke på sin tradisjon som universell, og det er ikke nødvendigvis så bevisst, men det siver ut. Og det er da jeg sier at vi må skille. Vi må skille for å kunne løfte. Definere hva som er hva, hvis vi ikke gjør det så kommer det en sånn usynlig dominans på den klassiske tradisjonens premiss. Hvis man kommer forbi dette problemet, og at det er en reell gjensidig anerkjennelse og likestilling, så er det gode forutsetninger for å dele erfaring, kunnskap og samarbeide. Der føler jeg at vi begynner å komme nå i didaktikkundervisningen på I2, men det har kosta ganske mange runder med konflikter A, I2

Dette har resultert i at de på I2 nå har noen felles vokalpedagogikk-timer med både rytmiske og klassiske studenter.

En av de tidligere rytmiske studentene ved I1 synliggjør nettopp dette at hun ikke føler seg kompetent til å undervise i klassisk, mens en tidligere student fra I2 som er klassisk utdannet sier hun underviser i rytmisk, og at det går greit, men at hun gjerne skulle hatt mer av det i utdannelsen. Det kan tyde på at det ennå opereres med en forståelse om at den klassiske tradisjonen uttrykker seg mer kompetent på flere sjangre enn den rytmiske.

Det blir beskrevet uttalt flere konkrete sangtekniske forskjeller i rytmisk og klassisk sang, som for eksempel klangplassering og registerbruk, samtidig som det kommer fram at det også er elementer som er felles. Her nevnes pust og støtte som eksempel. Slike konkrete tilnærminger mente noen av informantene at det var viktig å artikulere og lage systematikk

rundt for å definere et tydelig kunnskapsgrunnlag. Her presiserer den ansatte på I2 hva hun vektlegger at studentene skal få med seg av kunnskap fra et rytmisk utgangspunkt:

Da er jeg opptatt av at de skal ha kompetanse i å forstå læringstradisjoner innen rytmisk musikk, sånn historisk sett. Og forstå læringspraksiser og sette ord på det. Så det jobber jeg masse med, å artikulere og sette ord på hva som kjennetegner læring innenfor såkalt rytmisk musikk, da. Også at det er improvisasjonsbasert, det er samspillsbasert, det betyr at rytmikk står særlig sentralt... å forstå sjangre som improvisasjonsbasert, gehørbasert og samspillsbasert til hva betyr det i konkret undervisning. Det er ofte veldig nytt for studentene, så det legger jeg vekt på at de skal ha med seg som en kompetanse. A, I2

En tidligere student på rytmisk ved I2 opplevde at det var mer vektning på det utøvende i hennes utdanning enn det var på den klassiske spesialiseringen, som hun opplevde hadde mer pedagogisk struktur, sier hun. En klassisk tidligere student fra I2 savnet mer rytmikk og improvisasjon i utdannelsen. Ut fra intervjuene på I1 kommer det også fram et savn etter mer konkret kunnskap og artikulering rundt spenningsfeltet klassisk/rytmisk.

En ansatt ved I1 framhever ønsket om mer samarbeid mellom «leirene». Hun skulle ønske det var flere felles møtepunkter slik at de kunne brukt hverandre mer, lage broer og at sanglærerne var mer opptatt av hverandre: «Bruke hverandre mer, kanskje. Og lære studentene at selv om det er store estetiske forskjeller på opera og intimsenen i jazz, så står sangerne ofte i de samme prosessene på en måte».

Det som er gjennomgående i intervjuene fra begge institusjoner, både fra ansatte og tidligere studenter, er at det er et oppriktig ønske fra samtlige om mer dialog og utveksling av kunnskap. Det å samles om noen felles begreper og felles kunnskap på tvers av klassisk og rytmisk som kan fungere som et fundament for sang, ble også framhevet som et ønske. Det kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

6 Hvordan beskriver aktuelle fagansvarlige og tidligere studenter profesjonsforståelsen sin på områder som omhandler kunnskap?

Før jeg går gjennom funnene rundt kunnskap vil jeg kort minne om rammene jeg har satt for kunnskapsbegrepet i denne oppgaven. Jeg har lagt antikkens kunnskapsbegreper til grunn. Disse begrepene er *episteme*, som kan rammes inn til teoretisk kunnskap, *techné*, som er den

praktiske kunnskapen, og fronesis, som man kan kategorisere som den relasjonelle kunnskapen. (Se kapittel 2.3 for utfyllende beskrivelser av begrepene).

6.1 Didaktikk

Didaktikk og didaktiske problemstillinger ble et sentralt tema i intervjuene. Det at man i utdannelsen blir lært hvordan man foretar faglig begrunnede valg slik at eleven skal kunne utvikle seg musikalsk og menneskelig, var noe de tidligere studentene ønsket seg mer av i utdanningene. Dette var spesielt uttalt ved I1. Vokaldidaktikk handler om å tilrettelegge, gjennomføre og vurdere sangundervisningen. Dette innebærer at man må ta mange valg og vurderinger basert på den enkelte elevs forutsetninger. Slik kan vi si at didaktikken inneholder både *episteme* og *techne* og *fronesis*, og danner sånn sett en grunnleggende base for hele kunnskapsgrunnlaget til sangpedagoger. Det handler om den konkrete håndverksmessige kunnskapen kombinert med hvordan man hjelper eleven med å gjøre seg bruk av den, og videre hvordan den omsettes i praksis. I intervjuene kommer det fram at flere tidligere studenter ikke kjenner seg kvalifiserte og faglig trygge nok til å utføre den jobben. Her er et utvalg av uttalelsene rundt vokaldidaktikk generelt:

«Jeg savnet det å ha et eget sangdidaktikkfag som tar opp utfordringer med stemmen, og ikke bare sånn generell pedagogikk» TS, I1

«Jeg savnet et sånn fag i min utdanning veldig mye. På disse tingene føler jeg at jeg er selvlært, etter 7 års utdanning», TS, I1

«Vi hadde altfor lite vokaldidaktikk, veldig overfladisk og spredt» TS I1

«Jeg lærte ikke hvordan jeg skulle lære bort vokalfaget» TS I1

«I vokalpedagogikk er jeg selvlært etter 3 år på rytmisk faglærer» TS I1

«Pedagogikk handlet om enkelttilfeller, og kunnskapen var ikke systematisert» TS I1

«Kunnskapen jeg har nå, er på grunn av veien jeg har gått, ikke utdanningen» TS I1

«Jeg ble musiker, men lærte ikke å forklare og systematisere kunnskapen min» TSI1

De ansatte på I2 uttrykte at heller ikke de syntes utdanningene dekket vokaldidaktikken tilstrekkelig. Den ene sa det slik:

Jeg ville rett og slett hatt flere timer til jazzsangdidaktikk, jeg synes det er for lite ressurser til det. Det er fordi det er dyrt, ikke sant. Jeg føler at jazzsangdidaktikken bare tar det i toppene,

det er liksom... jeg får introdusert kanskje tema, men jeg føler ikke at vi får jobbet med det. Jeg føler ikke at jeg kan gå god for at undervisningen min «utdanner» dem. A, I2

Den andre ansatte på samme institusjon uttaler seg slik:

Det er ekstremt ressurskrevende, og det har gjort at den didaktikken som er på eget instrument har blitt kuttet ned ganske mye, rett og slett fordi det ikke er økonomi til å dele opp på så mange timer. A, I2

På I1 er didaktikkundervisningen bakt inn i de utøvende fagene, og en av de ansatte på I1 kommenterer denne undervisningen slik:

Ja, det er på en måte bakt inn i det, men det er klar avgrensning på for eksempel en eller to timer. Også må man jo velge selv, for her kommer liksom det som er teori og det som er hverdagen vår inn, jeg ville jo veldig sjeldent si til en av mine studenter som spør om vi kan snakke om noe som skjedde på praksis at «nei, det kan vi ikke, for nå skal vi synge», det er liksom veldig sjeldent at vi ikke tar oss tid til å... ikke sant... vi gjør det, dagene våre er ikke så... de er med og styrer. A, I1

I sitatene over kommer det klart til uttrykk at både tidligere studenter og ansatte opplever at studiet ikke gir studentene tilstrekkelig kunnskap i vokaldidaktikk. Her vil jeg presisere at tidligere studenter ved I1 har en større grad en opplevelse av manglende kunnskap enn tidligere studenter ved I2.

De to utdanningsinstitusjonene har organisert de lovpålagte 30 studiepoengene i didaktikk på forskjellig måte. I1 drar inn didaktikken i profesjonsfagene, mens I2 har egne timer i didaktikk hvor de har noe delt mellom rytmisk og klassisk, hvor de får undervist i henholdsvis sangteknikk og stemmebruk (klassisk), og improvisasjon og repertoar (rytmisk), samt noen timer sammen for alle vokalister på tvers av sjanger. Studentene fra I1 sier de opplever didaktikken som en uklar størrelse, med et uklart kunnskapsgrunnlag. Den ene tidligere studenten ønsket at didaktikk var et eget fag med avsluttende eksamen, nettopp for å tydeliggjøre kunnskapsgrunnlaget.

På spørsmål om det var noe de opplevde de manglet kunnskap på da de begynte å jobbe etter endt studie, kom disse didaktiske temaene fram:

- Stemmelidelser/Stemmevansker
- Hva man skal lytte etter for å finne roten til stemmeproblemer, og når skal man ta tak i det?
- Stilarter og sjangre
- Hva er sunn stemmebruk, og hvordan lærer jeg det bort?
- Hvordan ta vare på egen stemme?
- Spesifikke øvelser, begreper og verktøy for ulike utfordringer
- Hvordan tilrettelegge for trinnvis utvikling i sang?
- Hvordan trene funksjoner for at eleven kan uttrykke seg slik han/hun ønsker?
- Repertoarkunnskap
- Metoder for innstudering
- Improvisasjon
- Kunnskap om ulike sangmetodiske retninger
- Musikkens eksistensielle og psykiske påvirkning
- Anatomi
- Differensiering av undervisning fra barn og voksne
- Hvordan jobbe med gutter gjennom stemmeskiftet?
- Klassisk utdannet savnet mer rytmikk
- Psykologisk kunnskap

Flere uttrykte at de etter endt studium har lest seg opp på egenhånd på didaktiske/metodiske sangpedagogiske områder, og en av dem har valgt å ta master i musikkpedagogikk. En tidligere student sier:

...av sangpedagogene jeg kjenner på en måte, alle har jo, leser seg opp på egen hånd og er interesserte, men jeg føler at det er mye på egenhånd, at det er ikke gjennom utdannelsen at man har blitt profesjonalisert på den måten som sangpedagog. TS, II

Det var flere av informantene fra II som uttrykte at det gjennomgående i studiet på faglærerutdanningen var lite fokus på teknikk, og at sangtimene i stor grad ble brukt til å snakke om relevante bransjetemaer, formidling og image. Det ble sagt at det å systematisere og forklare hva du gjør som sangpedagog ble opp til den enkelte. Den ene uttrykte det slik:

I tillegg lærte jeg lite til ingen teknikk i løpet av tre år på høyere utdanning. Til tross for at jeg ba om mer fokus på dette. Min lærer mente at teknikk var noe som jeg var ferdiglært i, og at jeg nå måtte jobbe med låtskriving og fremføring/dyrking av egenart og image. Om jeg gikk en utøverlinje ville jeg godtatt dette, men som pedagogstudent skulle jeg ønske at jeg lærte mer om teknikk slik at jeg var godt rustet til å undervise andre. TS, II

En annen tidligere student forklarte seg slik da hun fortalte om hvordan det var å begynne å undervise i sang:

Nei, jeg føler ikke jeg har sangpedagogutdannelse. Jeg har musikkutdannelse, ikke sånn generell vokalpedagogisk utdannelse, det føler jeg ikke. Men vi har hatt mye praksis, det er jeg glad for, på ulike steder, og vi har blitt kastet ut i det, men det føles ikke ut som at man på en måte... nei, jeg følte jeg skulle begynne å med å undervise sånn "ja hvor begynner vi nå", og man lærer as man go, skjønner du? TS, II

Som vi ser i dette kapitlet, kom det fram et ønske og behov om mer didaktikkundervisning gjennom utdannelsen i intervjuene. I neste avsnitt beskrives det hvordan ansatte og tidligere studenter beskriver praksisen i utdanningen.

6.2 Praksis

Studentene får prøvd ut kunnskapen sin på elever gjennom praksis i ulike skoeslag. Og som vi så i forrige kapittel, så vil de her få bruk for både, episteme, techné og fronesis.

Begge institusjoner tilbyr ekstern praksis i grunnskole, kulturskole og videregående skole. Det var stor variasjon i hvordan de tidligere studentene opplevde praksisen sin og hvordan den var organisert. De studentene som rapporterte om best utbytte av praksis var de som hadde hatt samme elever over en lengre periode kombinert med en dyktig og engasjert praksislærer. Dette samsvarer med en uttalelse fra en ansatt på I2 som framhever at praksis over tid er det som gagnar studenten best:

Det er vanskelig å få gjennomført en praksis på instrumentalundervisning som virkelig monner, som får dem til å øve seg i den spesielle undervisningskonteksten en-til-en undervisning er. Jeg opplever at kravet om ekstern praksis er formulert ut ifra andre typer fag, altså allmennfag i videregående og grunnskole, og ikke egna egentlig for en god praksis i

instrumentalundervisning, det må jeg si. Det er et reelt problem. Hvis jeg rigga en god praksis, så ville jeg hatt ukentlig undervisning som ga studenten mulighet til å ta det langsiktig kontinuerlige ansvaret. Det handler om å hjelpe eleven om å øve over lang tid. Det handler om å sette gradvise mål over tid. Det å kunne dekke ting som du har spurt om, dekke mange ulike områder. Sånn som det er nå, så har de en uke praksis istedenfor å ha en elev over tid, så møter de seks ulike elever en gang. Da slipper jo studentene litt unna med å bare si 'jeg bare underviser i det jeg er god til'. Det slipper unna det der med at man skal ta ansvar for hva denne eleven trenger over tid. Som jeg synes er en viktig dimensjon med det å bli en sangpedagog da. A, I2

Den ene tidligere studenten som hadde hatt praksis over et helt år, sa det slik:

Nei, jeg tenkte litt på videregående praksisen, jeg vil løfte frem den som der jeg virkelig... den rollen jeg har som sanglærer ble mye satt sammen der. Jeg jobba også sammen med en annen student på [i praksis på videregående skole] og det var veldig verdifullt for å utvikle tro på profesjonsforståelsen min. TS, I2

Samme student trekker fram viktigheten av veiledningen i praksis. Vedkommende sto selv uten veiledning en periode i praksisen, og beskriver det slik:

Og for meg, uten å ha noen utenfra som stiller spørsmål, så ble man ikke møtt med seg selv, og får ikke anledning til å egentlig se hva man gjør uten å tenke på det. Og alt det ubevisste og all den stumme kunnskapen og holdningene som man formidler gjennom handling, ble ikke satt fingeren på i like stor grad. TS, I2

Det kom fram et ønske om mer tid til refleksjon i feltet praksis-didaktikk-pedagogikk. Det å kunne diskutere episoder fra praksis med veileder eller didaktikklærer i større grad enn de fikk, kom fram som et behov. Det ble sagt at i selve undervisningen er man så fokusert på de konkrete tingene man må huske for å gjennomføre på en god måte, og da er det et behov for å ha en kompetent praksislærer man kan reflektere med i etterkant.

6.3 Fronesis

Før jeg begynner presentasjonen av empirien i dette avsnittet, vil jeg kort minne om hva begrepet inneholder i denne sammenhengen. Fronesis handler om relasjonell kunnskap, og omfatter klokskap og vurderingskunnskap. Relasjon og samspill er grunnleggende deler av så vel musikkutøving som pedagogisk virksomhet, og fronesis blir slik avgjørende profesjonskunnskap i det musikkpedagogiske feltet.

Det kommer fram i intervjuene at dette er et felt det kan være utfordrende å sette konkrete ord og begreper på, av den grunn at det handler om menneskelig klokskap og evne til å møte mennesker på en god måte. Den ene ansatte på I1 sier det på denne måten:

Jeg tenker at som lærer er det det man skal, man skal få de man er sammen med til å maksimere potensialet sitt. Å hjelpe dem på veien dit. Så de som går ut herfra må ha god menneskekunnskap, men hvordan lærer man noen å ha det? Da er vi inne på et vanskelig felt, og jeg tenker at jeg har jo ikke tid til, det blir kanskje for generelt, men det er jo viktig å snakke om og reflektere rundt møter med andre mennesker, møte med sårbarhet hos studenter som minner om dine egne sårbarheter, hvor går grensene? Det er mange ting å holde styr på.
A, I1

En tidligere student sier noe om kompleksiteten i sangundervisningen slik:

Også er det jo med en sangpedagog at han generelt burde ha god pedagogisk innsikt når det gjelder alt det menneskelige og kommunikasjon. Å skape god kommunikasjon mellom elev og lærer, trygge eleven, godt læringsmiljø, være en god formidler, være tålmodig, vite når man skal ta tak i de eventuelle problemene til enhver tid, kartlegge elevene, undervise, vurdere, alle sånne type ting, da. TS, I1

En annen snakker om kommunikasjonskompetanse som en grunnleggende ferdighet i sangundervisningen. Han sier det slik:

Jeg vil trekke fram kommunikasjonskompetanse. At du som sanger og menneske tenker gjennom hvordan du kommuniserer, og hvordan det treffer eleven. Hva slags begreper du bruker, og hvordan du ser på et annet menneske. Og da er det ikke en oppskrift som gjelder

alle, men felles er at hvis du er god til å se mennesker, så er du god til å bruke den kompetansen du har til å treffe. TS, I2

De tidligere studentene uttrykte usikkerhet rundt det relasjonelle i undervisningen. Spesielt rundt elevens psykiske utfordringer.

Hver gang elevene får problemer og trenger mer enn det vi har å tilby... hvor mye bør vi kunne, ikke sant, og det å vite når grensene går. At det også er veldig essensielt, å vite at man ikke er psykolog, samtidig som det kommer opp masse personlige ting i sangopplæringen, mye mer enn i andre sammenhenger hvor det kan bli ekstremt nært. Hvor går grensene, og hvor tilgjengelig skal jeg være? Og ikke minst hvordan du møter mennesker når de strever og vår evne til å vite hvor vi skal sende dem når vi ikke lenger skal... TS, I2

Noen sa at de fikk opplevelsen av å være like mye psykolog som sangpedagog til tider, og at det skapte usikkerhet i dem, for de var ikke sikre på hvordan de skulle forholde seg til disse utfordringene. De kjente de manglet kompetanse. Den ene uttalte at det de hadde fått beskjed om på studiet var:

På studiet ble det sagt: ja, det er vanskelig å vite hvor grensa går. Pass på dere selv, sånn at dere setter grensa litt før noen står på et rom og bare vil prate med deg, eller vil ta livet sitt». TS, I2

På I1 var det ingen av de tidligere studentene som kunne huske de hadde hatt noe om psykiske utfordringer gjennom studiet. Samlet sett var det en opplevelse fra tidligere studenter at de ønsket mer gjennom studiet om utfordringene rundt psykisk helse i sangundervisningen.

6.4 Frittstående metoder

Som beskrevet i kapittel 1 av oppgaven, så har det de siste 20 årene kommet flere kommersielle aktører som tilbyr sangmetodikk. De to retningene som brukes mest i Norge i dag er Joe Estill og Complete Vocal Technique (CVT). På I1 tilbyr de introduksjonskurs i begge disse. Den ene ansatte ved I1 grunngir dette med at studentene skal gå ut og tenke at de ikke skal representere noen andre enn seg selv, men at de må ha god kjennskap til alt som fins der ute. Hun sier videre:

Og det som bør være kravet, som er viktig for meg å formidle, de må bruke et språk de forstår selv, det må være kravet som forteller dem hvorvidt de kan ta det i bruk eller ikke. A, I1

Flere av de tidligere studentene sier at de bruker CVT aktivt når de underviser, og opplever det som konkrete, nyttige redskap. Det er ikke noen prøve eller eksamen i dette for studentene. Ved I2 er ikke de nevnte metodene en del av utdanningen. Det kommer derimot fram at de tidligere studentene ved I2 skulle ønske de hadde fått en introduksjon til ulike ikke-akademiske metoder:

Hvis man lærer om litt om de forskjellige begrepene i de ulike metodene, så har man mer å ta av, mer verktøy til å kunne forklare det til elevene sine og forstå det selv. TS, I2

Den ene ansatte ved I2 sier hun opplever CVT som metaforisk, mens Estill framstår som mer forskningsbasert, men uttrykker ikke behov for å ta disse retningene inn i utdanningen.

Den andre ansatte ved I2 sier hun opplever kommersialisering som en tendens i tiden, og at det er med å skape enda flere båser (enn klassisk og rytmisk). Hun spør seg selv hva som gjør at det er et marked for kommersielle aktører når det gjelder sangpedagogikk, og skisserer at det er et tomrom, et hull uten kunnskap. Hun sier det slik:

Det kan ha noe nettopp med at kanskje klassisk sangteknikk har hatt litt sånn hevd på å være spesifikk artikulert på sangteknikk og så skaper det en fremmedgjøring hos de som ikke synger klassisk og så har de behov for systematikk og modeller og artikulering og metoder på en måte som styrker deres sangteknikker. Så det tomrommet som kan knyttes tilbake til sjangerforskjeller tror jeg har skapt et grunnlag for en veldig kommersialisering av sangteknikk. A, I2

Hun forklarer videre hvordan hun tenker det kan være bra for fagfeltet å forholde seg til kommersielle aktører i tiden framover:

Jeg opplever at kommersialiseringen bygger nye vegger, så man skal ha en pakke man kan tjene penger på. Det kan kanskje sies å være en utfordring fremover. Så tror jeg at... jeg ser i forskninga musikkpedagogikk, særlig i de nordiske landene, at sjangerfeltene eller områdene jeg kommer fra, det forskes masse på, det artikuleres masse, og det bidrar til at det her hierarkiet som har vært, kommer til å utjevne seg. Jo mer det utjevner seg, dess mer blir

grunnen beredt til at vi kan liksom la kunnskapen flyte friere og dele mer. Og utveksle mer. Og det synes jeg er bra. A, I2

6.5 Felles kunnskapsgrunnlag

Gjennom intervjuene kom det fram et ønske om et tydeligere definert kunnskapsgrunnlag for sangpedagoger. Felles begrepsbruk og felles faglig vokabular ble tydelig kommunisert som et behov. Flere sa at det oppleves rart at det er mange forskjellige forklaringsmodeller på sangteknikk, og ytret et ønske om at sangpedagoger som utdanner seg gjennom universitet og høyskoler burde hatt en felles «grunnmur» av et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av sjanger. Hva denne grunnmuren skulle inneholde ble tematisert i intervjuene, men noe fragmentert og ufullstendig. Jeg velger ikke å ta med de konkrete fagbegrepene her, og tenker det er en oppgave utenfor dette prosjektet å skissere konkret hva en slik «grunnmur» skal inneholde. Jeg nøyer meg med å tydeliggjøre at det er et ønske fra både lærere og studenter at kunnskapsgrunnlaget til sangpedagoger blir mer eksplisitt. Den ene ansatte ved I2 framhever viktigheten av å inneha konkrete faglige begreper og kunnskap slik:

At det ikke bare er sånn metaforgreier og at vi snakker om kropp på måter som faktisk ikke er riktig, det er så mye rart som sies. Det er kunstneriske innfallsvinkler om at alt skal suges av eget bryst, det er absurd noen ganger. Så i mandatet så ligger det at vi må faktisk kunne de tingene. Vi må vite hvordan en muskel faktisk virker. A, I2

En annen student skisserte sine ønsker rundt kunnskapsgrunnlaget til sangpedagoger slik:

Ambisjonen bør være at vi sammen kan snakke om teknikk og om anatomi, om tonedannelse på en så ryddig måte etter hvert, at man får den samme paletten. Det er jo visjonen. TS, I2

Den ene ansatte på I2 uttrykte det samme behovet slik:

Så kunnskap om stemmefysiologi, stemmebygging, hva som skaper en klang, og at man har gode, nøytrale, konkrete begreper, det er et ønske...Og det er noe jeg har ønsket meg her, å ha grupper med alle på førsteavdeling, åtte sangere, x antall timer i løpet av året hvor vi jobber med å forstå hva dette [bygge stemme] er for noe. A, I2

Hun sier videre at det er viktig ikke å glemme at kompetansen til en sangpedagog skal romme kunnskap om instrumentet. Når instrumentet er godt trimmet, så vil det være lettere å uttrykke seg, og det fordrer at det må finnes måter å snakke om sang på som ikke er sjanger - eller klangstyrt, og at det er viktig med en basal grunnleggende teknikk, og en mer spesialisert teknikk og klanglig forståelse utfra sjanger. Disse to perspektivene mener hun studentene bør ha en klar forståelse av. Den andre ansatte ved samme institusjon mener også det er mulig med et felles kunnskapsgrunnlag, og at de allerede har jobbet endel med dette i vokaldidaktikken med å ha felles timer med vokalstudenter på tvers av sjanger. Hun uttrykker at det er for få timer til å dekke det de ønsker, og at det oppleves som bare å ta overflaten. Hun sier videre at det er viktig å bevisstgjøre visse begreper for å kunne gå inn i det med en type faglig respekt. Og hvis man gjør det, mener hun, vil det ikke være mange begrensninger for å finne et felles språk.

En tidligere student sier noe om hvordan man kan bli møtt med ulike forklaringsmodeller hos ulike sangpedagoger:

I hvert fall spesielt det at du kan gå hos fem forskjellige som sier forskjellige ting liksom, også er du voksen da, også er du sånn; ja men jeg vet fortsatt ikke hva problemet mitt er, for alle sier at det er forskjellige ting», TS, 11

En utfordring som noen nevnte, er at man kan ta et helgekurs og kalle seg sangpedagog, og hun sier videre:

Så er det mange forskjellige skoler, sant, at det er jo absolutt, man kan ta et helgekurs på en måte, men hvis du har gått en bachelorutdanning i faglærer i vokal, tre år, da burde du kunne dette, da burde det være likt for alle universiteter og alle skoler. På lik linje med en lege som skal kunne sånn og sånn når han er ferdig utdanna. TS, 11

6.6 Profesjon

Da selve begrepet profesjon ble tematisert i intervjuene, var det stor variasjon i forståelsen av ordet. Det som kom tydeligst fram var oppfatningen at begrepet står i sterk sammenheng med kunnskap.

Det er profesjon, at man har faktisk den kunnskapen, den overordnede. Du har fått papirer på at du har gått gjennom det, TS, 12

Den ene tidligere studenten ved I1 mente profesjon handlet om at sangpedagoger bruker samme språk, og har samme vokabular slik at det blir en felles forståelse av kunnskapen. Og fordi profesjonsforståelsen blir så sterkt knyttet mot kunnskap, problematiserer den ene tidligere studenten virkningene av at kunnskapsgrunnlaget for en sangpedagog framtrer som noe uklart:

Generelt er musikk og kunst så relativistisk for tiden at det er ingen absolutte mål. Der sliter vi også med å ha titler, definerte oppgaver og områder fordi vi kan egentlig ikke definere noen ting med den relativismen. Der møter vi et kjempeproblem med profesjonalitetsforståelsen hos andre. De ser jo ikke på oss som profesjonelle på samme måte. Hvem som helst kan tralle litt, det er mye sånne holdninger. Fordi vi er vage, ikke absolutte. Og det kan vi for såvidt ikke være heller. Det er i hvert fall ikke en styrke at vi fremstår veldig relative, da. TS, I2

Selv om flere problematiserte det manglende eksplisitte kunnskapsgrunnlaget, var det en tidligere student som framhevet at hun trodde at det råder en sterk enighet om mandatet til sangpedagoger, nemlig det at det er et felles mål om å bygge gode stemmer, og at det er mange veier til det målet.

Det var flere som uttrykte tanker rundt det at sangpedagog ikke er en beskyttet tittel, og at dette kan stå i veien for hvordan yrkesgruppa blir oppfattet profesjonelt.

Jeg kan jo reagere når folk kaller seg sangpedagog når de ikke har den bakgrunnen som jeg tenker at man burde hatt, hvis man kan si det sånn. Så jeg tenker absolutt at utdannelsen har noe å si, skulle ønske på et vis at det var en beskyttet tittel. I hvert fall at det var en tittel som var forbeholdt de som var på et visst nivå, så kunne en hatt en annen tittel på de som underviser i det samme, men som ikke har den bakgrunnen. TS, I1

Flere uttrykte også at de hadde en oppfatning av at i en profesjon så vil begrepene «rolle» og «identitet» bli integrert i større grad enn i et yrke, og at det i dette ligger en drivkraft, nærmest et kall i en profesjonsutøvelse. Den ene ansatte på I2 sa noe om dette:

Profesjon tenker jeg på noe som er kollektivt og historisk og over lang tid. Hvis du har en profesjon, så både inngår du i det kollektivet, men du skal også utvikle det. Fornye det. Yrke

tenker jeg mer sånn hvilken jobb du har. At du er på en måte ansatt som postbud eller... at du har en stilling som sangpedagog i videregående for eksempel. Mens profesjon innebærer både identitet, som du spør om, og en etos. Etisk forankring og forpliktelser. A, I2

Den ene ansatte ved I1 uttrykte at hun ikke var så opptatt av slike begreper, men at hun var mer opptatt av kompetanse, og at det å være sangpedagog er et praktisk «gjøre-fag». Som vi ser i dette kapitlet, var det stor variasjon i informantenes oppfattelse av hva profesjon betyr.

7 Diskusjonsdel

I de foregående tre kapitlene har jeg presentert resultatene av dokumentanalysen og intervjuundersøkelsen. Jeg vil nå diskutere oppgavens hovedproblemstilling i lys av grunnlagsteorien i generell profesjonsforskning og Angelos (2012) innramming av begrepet profesjonsforståelse med makt, identitet og kunnskap som bærende tema, samt Aristoteles' kunnskapsformer. Nevnte teorier fungerer som innramming for denne diskusjonsdelen, og jeg supplerer med noen andre teoretiske tilnærminger for å belyse grunnlagsteorien.

Problemstillingen lyder slik:

Hva slags sangpedagogiske profesjonsforståelser kommer til uttrykk i aktuelle dokumenter og intervjuer med ansatte og tidligere studenter ved to utdanningsinstitusjoner, og hvilken betydning kan disse forståelsene ha for utdanningen av sangpedagoger?

Dette kapitlet er delvis organisert etter forskningsspørsmålene, men de vil ikke fungere som adskilte kategorier, mer som ulike innganger til å belyse ulike profesjonsforståelser.

7.1 Kunnskap og kvalitet

I dette avsnittet diskuteres det hvilke profesjonsforståelser som kommer til uttrykk i de styrende politiske og lokale dokumentene som er analysert. Her dreier det seg om maktutøvelsen i disse dokumentene som virker styrende for hva som er en sangpedagogs mandat og rolle. Her har politiske lover makt, og videre vil yrkesfeltet ved den enkelte institusjon bli førende for hva studentene får med seg i bagasjen ut i praksisfeltet. Identitet, sjangertilhørighet og stilarter er eksempler på mer kollektive og personlige former for makt

som blir bestemmende for yrkesutøvelsen. I dette avsnittet vil jeg fokusere på den politiske makten som ligger i dokumenter og studieplaner. Den kollektive og personlige makten ligger implisitt i diskusjonene i de neste kapitlene.

I de aktuelle lovene for denne oppgaven bruker staten makt til å gi lærere rett til å utføre visse arbeidsoppgaver. Eriksen og Molander (208, s. 162) sier: *Den politisk-rettslige anerkjennelsen av en yrkesgruppes krav på jurisdiksjon, altså dens institusjonalisering som profesjon, innebærer at statsmakten delegerer myndighet til profesjonen.* Derfor uttales det eksplisitt i de respektive lovene at staten ikke kan mene noe om innhold i studiene, det er opp til den enkelte institusjon å utarbeide. I *Lov om universiteter og høyskoler, 2005*, kommer det tydelig fram at utdannelsene *kan og skal* hevde seg internasjonalt i respektive fagmiljøer, så *kvalitet og kunnskap* er to bærende verdier i de overordnede lovene som omhandler all høyskole og universitetsutdanning generelt. Det finnes mye litteratur rundt disse begrepene,⁶ og jeg velger her å sette dem i sammenheng med den litteraturen som ligger til grunn i denne oppgaven. Kvalitet og kunnskap kan ses på gjennom kunnskapsformene til Aristoteles, herunder episteme med sin grunnleggende vitenskapelig, teoretiske kunnskaper og techné med sin praktisk/produktive kunnskap og fronesis som en relasjonell-praktisk kunnskap. Og for at kvaliteten på undervisningen skal legitimeres etter forskriftenes standard, vil lærerens profesjonalitet være avgjørende. Slik ser vi at det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven med fokus på profesjonsforståelse og kunnskap fungerer som refleksjonsrammer rundt lover og forskrifter som ligger til grunn for sangpedagogutdannelsene.

Kvalitet og kunnskap kan vi se er bærende elementer også i FN's bærekraftsmål⁷ som er førende for de nevnte dokumentene. For å nå målene for FN's bærekraftsmål må det gjøres valg, vi må sammen gjøre gode valg for at menneskene skal kunne komme til målet om like forutsetninger og tilgang til et rikt liv med like muligheter. De gode handlingene vil gjennom Aristoteles' moralfilosofi komme til uttrykk gjennom dydene. I Aristoteles' begrep *eudaimoneia* (Gustavsson, 2000, s. 164) skisserer han det jeg ser som mål for

⁶ I NIFU/IPED prosjektet «Kvalitet i høyere utdanning» (se: <http://www.nifu.no/projects/kvalitet-i-hoyere-utdanning>) er det foretatt en litteraturgjennomgang av forskning på kvalitet i høyere utdanning både nasjonalt og internasjonalt, samt analyse av eksisterende databaser som kartlegger sentrale trekk i studieatferd: Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning <http://www.nifu.no/publications/1288405-2/> https://www.idunn.no/studielivskvalitet/2_kvalitet_i_hoyere_utdanning <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/sec2?q=undervisning>

⁷ <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

bærekraftmålene, samtidig vil dette begrepet også kunne være måloppnåelse underveis, gjennom at vi alle tar de gode valgene med å gjøre det beste ut av mulighetene våre hver dag:

Eudaimoneia syftar till hur vi kan leva våra liv som mest fullödigt, både som individer och i de gemenskaper vi ingår i. Att vara «eudaimon» innebär att vi ska använda våra samtliga gåvor och resurser för att med hjälp av dem göra det bästa vi kan av existerande möjligheter. Denna strävan och detta tillstånd er människans högsta goda, för vars skull allt annat utförs: det högsta mål, för vilket allt annat är delmål (Gustavsson, 2000, s. 164)

Fronesis som er den handlende, relasjonelle kunnskapen, ligger på denne måten implisitt i bærekraftmålene; vi må alle være bevisst de aktive og gode handlingene i spesifikke livssituasjoner, med de muligheter og problemer hver situasjon innebærer.

Slik kan vi se at det i de førende politiske dokumentene ligger et syn på utdanning som en dannelselse, en oppøvelse til gode handlinger gjennom et kunnskapsgrunnlag fundamentert i technè, episteme og fronesis.

7.2 Lærerprofesjonalitet og kompetanse

Når vi går videre til forskrifter og retningslinjer for lærerprofesjonen i de respektive utdannelsene, er det rammene for *musikklereren* som er det styrende. Her blir mandatet tydelig kommunisert: «Lærerens fremste oppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring» (*Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, 2017*). Lærerprofesjonalitet og kompetanse er begreper som går igjen i disse forskriftene og rammeplanene, og jeg oppfatter disse begrepene som så viktige, at jeg velger å fokusere på dem i diskusjonen videre rundt forskrifter og rammeplaner for utdannelsene. De siste årene har det i økende grad blitt diskutert i litteraturen hva som kjennetegner profesjonalitet og profesjonell utdanning (Nygren, 2004; Hjort, 2008; Molander & Terum, 2008; Haug, 2010; Heggen, 2010; Hovdenak, 2010, 2014; Smeby & Heggen, 2012; Kinsella & Pitman, 2012; Molander & Smeby, 2013; Heggen & Raaen, 2014). Et eksplisitt, konkret kunnskapsgrunnlag sammen med et tydelig mandat i form av et samfunnsoppdrag er de kjennetegnene det er stor enighet om når det kommer til profesjonalitet. Angelo og Georgij-Hemming (2014, s. 30) framhever at det er et fellestrekk i forskning om profesjonell utvikling i pedagogisk arbeid; fokuset på refleksjon i lærende fellesskap og på utvikling og bruk av et spesialisert språk. Herunder refererer de til to ulike tilnærminger til profesjonalitet ved å trekke fram Englund (1996, ref. Angelo og Georgij-Hemming 2014, s. 34) som mener at et fagdidaktisk perspektiv

er det vesentligste i forhold til læreres profesjoner, der diskusjonene foregår i nær tilknytning til et fag og en undervisningssammenheng. Den andre tilnærmingen er Dale (1999, ref. Angelo og Georgij-Hemming, 2014, s. 34) som argumenterer for at pedagogisk kompetanse kan finnes på tre nivåer. Det første (K1) dreier seg om å kunne gjennomføre god og rasjonell undervisning, det andre (K2) handler om å kunne reflektere didaktisk om denne undervisningen og der det tredje kompetansenivået (K3) handler om å kunne drøfte den pedagogiske virksomheten fra teoretisk-filosofiske metaperspektiv og blant annet vurdere etiske og moralske problemstillinger et stykke på avstand fra den spesifikke praksisen (Dale 1999). Her vil Englund (1996, ref. Angelo og Georgij-Hemming 2014, s. 34) trekke lærernes tenkning rundt sin virksomhet nært til faget, mens Dale vil dra den utfra den fagspesifikke praksisen. Slik jeg ser det, vil begge disse to inngangene til profesjonalisering gjennom refleksjon føre mot målet, det vil mer være et spørsmål om praktisk tilrettelegging i studiet. Studentene ved begge institusjoner ytret et behov for større sammenheng i studiet, med refleksjon som ramme. Dette er også noe de respektive forskriftene og rammeplanene har fokus på, de framhever sammenhengen mellom teori og praksis som en forutsetning for en god utdanning og kjennetegn på profesjonalitet. Et eksempel er i *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktisk og estetiske fag (2017)*. Der står det: *Utdanningen skal være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fag og praksis.*

Utfra dette kan vi lese at forskning og forskrifter og rammeplaner er samstemte; refleksjon i faglige fellesskap er utviklende for lærerprofesjonaliteten. I intervjuene med de tidligere studentene kom det som vi har sett fram at de hadde et behov for mer refleksjon i utdannelsene. De ønsket seg mer tid til å reflektere på tvers av fagene pedagogikk-didaktikk og praksis. I arbeidslivet vil ikke innholdet i de forskjellige fagene være adskilte kategorier, da vil de være del av en arbeidshverdag, og dette bør reflekteres bedre i oppbygningen av studiet. Jeg vil i kapittel 7.3.3 diskutere en fronetisk tilnærming, som en mulighet for større sammenheng i utdannelsene, og dermed også for økt profesjonalisering.

Det finnes ulike definisjoner av kompetanse, men innen fagfeltet er det enighet om at det er et samlebegrep som inneholder summen av kunnskap, holdninger og ferdigheter i en gitt kontekst (NOU 2018, nr. 2). Ut fra en slik definisjon kan vi si at en lærer innehar ulike kompetanser, for eksempel undervisningskompetanse, relasjonell kompetanse og faglig kompetanse. Utfra en slik definisjon kan likhetene til fronesis være til stede, av den grunn at det ikke er den rene teoretiske eller praktiske kunnskapen som skisseres, men aspektet med holdninger, og deri verdisett er inkludert. Jeg vil likevel argumentere for at

kompetansebegrepet ikke kan sammenstilles med fronesis, fordi den praktiske, relasjonelle delen som fronesis innehar ikke blir dekket i kompetansebegrepet.

Forskning og utvikling av kunnskap som profesjonalisering
Forskning og utvikling av kunnskap er et tydelig kjennetegn ved en profesjon (Molander og Terum, 2008, s. 14). Profesjonsutøvelse handler om en eksplisitt kunnskap som skal formidles til samfunnet. For teoriens del er forskning en kritisk undersøkende, analytisk og kunnskapsutviklende prosess som genererer ny teori. En utfordring for sangpedagoger blir å utvikle prosedyrer for å ta i bruk forskning til å undersøke praksis med et kritisk blikk, med mål om å fornye praksis. Angelo (2014, s 44) trekker fram at litteraturen ofte referer til at yrkesgrupper defineres som profesjoner når de stadig fornyer, vurderer og utvikler sin kunnskap og sin yrkesetiske kodeks. I intervjuene kom dette temaet opp som et ønske, men de tidligere studentene opplevde ikke at de hadde fått nok opplæring i grunnlagsforskning i fagfeltet sangpedagogikk på en tilstrekkelig måte gjennom studiet. Forskning handler ikke utelukkende om å bidra til bedre praksis, men om å vise studentene hvordan forskning er en kilde til fornyelse av den erfaringsbaserte praksiskunnskapen. Det er større sannsynlighet for at studentene vil fortsette å lese forskningslitteratur og diskutere og utvikle sin egen praksis og fortsette og utvikle sin lærerprofesjonalitet etter endt studium om de har fått opplæring gjennom studietiden. I denne studien kommer det fram at studentene opplever det er et fragmentert fokus på å fornye, vurdere og utvikle sin kunnskap og sin yrkesetiske kodeks når det konkret gjelder sangpedagogikk.

På bakgrunn av dette ser vi at begrepet *lærerprofesjonalitet* som forskriftene og rammeplanene holder høyt, er et viktig begrep innen utdanningen av pedagoger, og dermed for denne oppgaven. Samtidig blir det også klart at den opplevde virkeligheten gjennom studiene til de tidligere studentene ikke sammenfaller helt med intensjonene i rammeplanene og forskriftene.

7.3 Institusjonenes fokus

Institusjonene utøver makt i måten de vektlegger ulik kunnskap og hvordan de vinkler studiene sine. De rådende kunnskapskulturene blir integrert i studentenes profesjonsidentitet, og blir slik med å forme den framtidige sangpedagogens virke. Studiene som er analysert i denne oppgaven har relativt like rammer fra de førende forskriftene og rammeplanene, og vi ser at de har ulike profiler på studiene sine. Det kan virke som musikkfagene kan stå i en

konkurransen med de pedagogiske fagene, spesielt som omtalt tidligere ved I1, og dette kan føre til utfordringer hos studentene når det gjelder utvikling av en læreridentitet versus en sangeridentitet. I1 gir et tydelig inntrykk av at det utøvende står i fokus, samtidig som studiet kvalifiserer for lærerkompetanse. I2 formidler fokus på allsidig musikkpedagogisk kompetanse med et fjerde år på bachelorstudiet hvor man kan fordype seg på instrumentet. Blant de tidligere studentene var det en overvekt av utøvende sangere på I1, mens representanter fra I2 hadde et mer pedagogisk fokus og hadde jobber i et bredt nedslagsfelt av musikklivet. Slik kan man se at utdanningsinstitusjonene har makt, og blir førende for profesjonsforståelsen i det de vektlegger i et studieløp for studentene, og at det i det relativt lille utvalget i denne oppgaven gjenspeiler seg i arbeidssituasjonen etter endt studium.

En interessant forskjell mellom institusjonene var måten de har organisert didaktikken i studiet. I I1 er didaktikken integrert inn i profesjonsfagene. I intervjuene kom det fram at denne måten å organisere faget på, ga de tidligere studentene lite læringsutbytte i vokaldidaktikk. I det hele er det et tydelig funn i denne studien at vokaldidaktikk var et sterkt savn gjennom studiet på I1. På I2 er didaktikken skilt ut som eget fag, og de tidligere studentene rapporterte at de var fornøyd med det som var av undervisning i vokaldidaktikk, men at de gjerne skulle hatt mer undervisning for å bli tryggere i rollen i praksisfeltet. Den ene ansatte ved I2 uttrykte også at hun ikke følte at faget utdannet studentene i god nok grad.

I PPU-studiet på I1 undervises det ikke i instrumentalspesifikk didaktikk. Det betyr at etter endt studium kan kandidaten undervise i videregående skole uten å ha formell undervisningskompetanse i vokalfaget. Den ene informanten som hadde tatt dette studiet refererte til et fagseminar for vokalpedagoger hun hadde deltatt på. «Der var det en hel verden av kunnskap å bli kjent med», uttalte hun. Og hun opplevde ikke at hun var en del fellesskapet, selv om hun var ferdig utdannet. Slik ser vi at de ulike utdanningsinstitusjonenes vekting av ulik kunnskap får konsekvenser for studentenes framtidige profesjonelle virke. Og i nevnte tilfelle opplevde ikke studenten seg kompetent etter endt studie.

7.4 Identitetsforståelser

I undersøkelsen kom det fram at samtlige informanter betegnet seg med flere profesjonsidentiteter. I en undervisningssituasjon dreide disse identitetene seg rundt den utøvende sangeren og pedagogen. Sangpedagogens yrkesfelt innebærer mange ulike former for praksis, så som sangundervisning på ulike trinn og nivå, utøvende sanger, kunstneriske prosjekter, kordirigent og kursholder. Innenfor alle disse arenaene vil sangeren/utøveren og pedagogen være til stede i større eller mindre grad. Denne doble profesjonsidentiteten har

sangpedagogen til felles med alle kunstpedagogiske yrkesgrupper. Den ene ansatte I2 fortalte at flere på PPU (som i stor grad har utøvende utdannelse før de begynner på PPU på I2) opplevde det som utfordrende å identifisere seg med pedagogrollen, og hun forklarte det slik for studentene: *Jeg opplever meg primært som sangpedagog selv, samtidig er det viktig å huske på at man i kjernen er utøver. For å være pedagog må interessen for mennesker og det å gjøre musikk sammen være til stede, det er det som er kjernen i det pedagogiske.* Denne forklaringen responderte godt hos studentene som opplevde det som utfordrende å finne en identitet som lærer, når livet deres fram til da hadde bestått i å *være* utøver.

Jeg vil trekke fram et eksempel fra Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO). Jeg velger å bruke dette eksemplet av den grunn at arkitektur på lik linje med musikk er et fag uten fasitsvar, samt at det synliggjør at det å ha den profesjonelle identiteten utelukkende i det rent utøvende/kunstneriske kan slå uheldig ut i undervisningssituasjoner. På denne utdanningsinstitusjonen er ikke underviserne pedagoger. Der har det pågått en konflikt over flere år rundt undervisernes praksis ovenfor studentene. Studentene opplever at underviserne er svært kunnskapsrike og faglig dyktige, men at de har klare oppfatninger om hva som er rett praksis, og studentene sier de opplever å bli «kjørt inn i en trakt» (Khrono, 09.03.21). Skjervheim (ref. Christensen, 2018, s. 162) snakker om «Det instrumentelle mistaket» i slike tilfeller. Christensen (ibid) forklarer dette mistaket med at pedagogisk praksis forveksles med teknikk. Hun sier det slik:

«Meg», «den andre» og «saksforholdet» er redusert til «meg» og «saksforholdet». «Den andre» er objektivert – mennesket i andre enden av relasjonen er gjort til en ting. Konsekvensen er at man overser forskjellen på handlinger som har bearbeiding av et materiale som mål (praktiske ferdigheter) og handlinger som har mennesker som mål (relasjonelle ferdigheter). (ref. Christensen, 2018, s. 162)

Ved en slik måte å forholde seg til eleven på, vil undervisningsforholdet bli en toleddet relasjon, mens Skjervheim (ref, Christensen, 2018, s. 162) framholder en treleddet relasjon som idealet gjennom en dialektisk pedagogikkforståelse (til forskjell fra teknisk og biologisk). I vårt tilfelle vil relasjonene da bestå av lærer-elev-kunnskap. Hvis man betrakter eleven som et objekt, mister man en dialogisk grunnmodell i kommunikasjonen, noe som vil forstyrre likeverdigheten mellom lærer og elev i forhold til kunnskapen, og da vil det instrumentelle mistaket bli et faktum.

Utfra denne teorien kan vi argumentere for en viktighet av å ha profesjonsidentiteten sin både som utøver og pedagog i en sangpedagogisk undervisningssituasjon. I videregående skole settes pedagogisk kompetanse som en forutsetning for ansettelse. I Kulturskolen er det ikke et formelt krav til pedagogisk kompetanse, men kulturskoler sikter mot at alle ansatte bør ha pedagogiske utdannelse.⁸

På den annen side har det kommet fram i intervjuene at det å få til gode, læringsfremmende møter med elever, ikke utelukkende handler om pedagogisk kompetanse, men at det her også er innslag av personlig egnethet. Den ene ansatte ved I2 sier at det kan være rent utøvende musikere som underviser godt, og det kan komme lærere med undervisningskompetanse som totalt overkjører elevene. Hun framhever videre at det er av stor betydning å systematisere kunnskap og få oversikt over sangfaget basert på teoretiske og metodiske innfallsvinkler for å dyktiggjøre og styrke profesjonen.

Det er viktig å presisere at disse to identitetene; sanger og pedagog ikke er to upåvirkelige og atskilte størrelser. De er sammenvevd i personligheten og vil ytre seg dynamisk utfra hvilken situasjon man befinner seg i. Eksempelvis i undervisning eller som utøvende.

Som sanger og musiker bærer vi med oss egenskaper, verdier og holdninger som er integrerte størrelser av personligheten vår, opparbeidet fra barneår til gjennomført utdanning. Dette lager grunnlaget for hva den enkelte ser på som verdifulle handlinger i en undervisningssituasjon, og hvordan vedkommende utøver yrket. Heggen (2008, s.324) snakker om en profesjonell identitet, bygget på selvidentitet, som viser til den identitetsdanningen som har med utøvelsen av yrkesrollen å gjøre. Denne profesjonelle identiteten kan være en mer eller mindre bevisst oppfattelse av hvem man er som yrkesutøver med tanke på verdier, holdninger, kunnskap og ferdigheter. Ved å reflektere og artikulere oppfattelsen av seg selv som utøver og pedagog, vil man kunne øke bevisstheten rundt egne valg, og i større grad være i stand til å endre egen praksis, om man finner at det er det beste, eller fortsette samme praksis med en trygghet i at man utfører en reflektert og begrunnet praksis. Den profesjonelle identiteten stopper ikke å utvikle seg, den formes og modelleres av flere erfaringer og ny kunnskap. Den ene ansatte ved I2 kommenterte dette slik:

⁸ (ref. telefonsamtale med rektor for Knuden kulturskole Sjur Høgetveit 18. mars 2021)

I det hele tatt det å se på sin egen bakgrunn, sin egen utdanning, sin egen opplæring med et kritisk blikk slik at du gjør reflekterte valg og ikke bare viderefører en type undervisning eller lærerrolle som du har fått. Det er viktig å være bevisst på at det å lære bort et instrument er noe annet enn egenerfaring. Det viktige må være at en sangpedagog er i stand til å forløse det kunstneriske potensiale som finnes hos hver enkelt elev, uansett hva det er de velger å gjøre.

A, I2

Denne bevisstheten rundt egen selvforståelse og arbeid med identitet kan knyttes til didaktikkfaget som undervisningsfag. Herunder er lærernes såvel som studentenes identitet som sangpedagog av viktighet. Lærernes innsikt i hvordan egen faglig selvforståelse er knyttet til posisjonering i et landskap av identiteter, synes som en kompetansemessig forutsetning for en operativ identitetsforståelse hos studentene (Johansen, 2010, s.17). Hvilken musikalsk tradisjon og kultur læreren er bærer av, vil prege undervisningen, og på den måten vil den påvirke studentene i sin identitetsutvikling. Operativ identitetsforståelse handler om viktigheten av å forstå dynamikken i egen og andres identitet for å selv posisjonere seg etter et behov (ibid). En slik dynamisk selvforståelse kan komme til nytte i et arbeidsmarked som preges av et musikkulturelt mangfold sammen med behov for spesialisert kunnskap, og slik sett krever parallelle identitetsforståelser.

7.5 Kunnskap

Det er bred enighet innen profesjonsforskning om at profesjoner har et klart definert kunnskapsgrunnlag som skal forvaltes ut til samfunnet, samt at det er profesjonens oppgave å forske på og utvikle dette gitte kunnskapsgrunnlaget (Molander og Terum, 2019, s. 14). For å ramme inn diskusjonen rundt kunnskap i denne oppgaven har jeg lagt antikken og Aristoteles' kunnskapsbegreper til grunn (se kapittel 2.3 for utfyllende beskrivelser av begrepene). De tre kunnskapsbegrepene er vevd inn i hverandre i sangpedagogens hverdag og undervisning. Teorien (episteme) ligger til grunn for den praktiske, utøvende virksomheten (technè), og den relasjonelle kunnskapen (fronesis) er av betydning for å ta kloke avgjørelser og skape trygghet og tillit, og slik frigjøre elevens læringspotensiale. Gjennom undersøkelsen pekte det seg ut to områder innen kunnskap som jeg velger å vektlegge her i diskusjonen. Det ene området handler om et behov for et tydeligere uttalt kunnskapsgrunnlag hos sangpedagoger. Det andre området handler om et behov for en større sammenheng mellom teori og praksis gjennom studiet. Jeg vil diskutere disse områdene med *fronesis* som en mulighet for å bidra til økt lærerprofesjonalitet i utdannelsene.

Didaktikk

Et funn i analysen av førende forskrifter og rammeplaner for de respektive studiene viser at klasseromsledelse blir prioritert til fordel for gruppe- og eneundervisning. Man kan stille seg spørsmålet om det kan være en av grunnene til de tidligere studentenes behov for mer sangdidaktikk i studiene. Hadde instrumental- og vokalundervisning (gruppe- og en-til-en undervisning) vært tydeligere presentert i gjeldende forskrifter, hadde institusjonene kanskje fulgt det opp med flere timer gjennom instrumentaldidaktikk i studiene?

Didaktikk og didaktiske problemstillinger ble et sentralt tema i intervjuene. Det var et uttalt ønske at man i utdannelsen hadde hatt mer fokus på hvordan man foretar faglig begrunnede valg slik at eleven skal kunne utvikle seg musikalsk og menneskelig. Dette var spesielt uttalt ved I1. Studentene selv mente dette var fordi didaktikken ikke var skilt ut som eget fag, men var en integrert del av profesjonsfagene, og slik sett ble en uklar størrelse. Samtidig kom det fram at flere av de tidligere studentene ved I2 også savnet mer kunnskap om det å undervise i sang. Vokaldidaktikk handler om å tilrettelegge, gjennomføre og vurdere sangundervisning. De innebærer at man må ta mange valg og vurderinger basert på den enkelte elevs forutsetninger. Slik kan vi si at didaktikken inneholder både *episteme* og *techne* og *fronesis*, og danner sånn sett en grunnleggende base for hele kunnskapsgrunnlaget til sangpedagoger. Det handler om det teoretiske grunnlaget kombinert med den håndverksmessige kunnskapen som sammen med menneskelig klokskap virker til det beste for eleven.

I intervjuene kommer det fram at flere tidligere studenter ikke kjente seg kvalifiserte og faglig trygge nok til å arbeide som sangpedagoger etter endt utdanning. De savnet konkret sangundervisningskunnskap. Det ble nevnt eksempler på fagområder de ønsket mer kunnskap om, se avsnitt 6.1 for utfyllende liste. De aller fleste temaene hører naturlig inn under vokaldidaktikk. At en sangpedagog ikke har hatt undervisning om stemmevansker i utdannelsen, gjør at vedkommende ikke er i stand til å kunne ivareta en elev med f.eks slitasje på en adekvat måte. Her kunne det blitt nevnt mange flere eksempler på hva dette betyr rent konkret, men det er for omfattende å gå inn på her. Poenget er at konsekvensen av manglende didaktikkundervisning gjør at studentene ikke blir utdannet godt nok til å kunne ivareta eleven. For at gruppen sangpedagoger skal kunne kalles en profesjon, må det kunne vises til et eksplisitt kunnskapsgrunnlag, og det må gjøres en jobb med å synliggjøre dette tydeligere gjennom utdannelsene. Den ene tidligere studenten sa det slik: «En lege vet man hva skal kunne noe om, men det er mer utydelig hva en sangpedagog skal kunne.».

Geir Johansen (2006, s. 10) påpeker betydningen av en basiskompetanse hos de som underviser i didaktikk. Han sier det slik om hva denne basiskompetansen skal bestå av:

Det ligger til grunn historiske og kulturelle prosesser som fører til oppfatninger om at det er mulig å identifisere både en interessedimensjon med eventuelt tilhørende forskningsparadigmer, et definerbart problem- og gjenstandsfelt med tilknyttet teoriutvikling, begrepsstruktur og terminologi, og bestemte former for metodebruk, gyldighets og sannhetsbegreper i tillegg til bestemte anvendelsesaspekter. (Johansen, 2006, s. 10)

Her kommer det tydelig fram at basen for undervisningsfaget didaktikk skal ha tydelig definerte rammer. Det kom fram i intervjuene at kunnskapsgrunnlaget i vokaldidaktikken var noe uklart, og det var et ønske om et tydelig definert kunnskapsgrunnlag. Den ene studenten etterlyste en eksamen i faget, for å kunne vite med seg selv at hun hadde vært gjennom det som kreves for å bli en kvalifisert sangpedagog. Det hadde gitt henne en større trygghet i rollen, sa hun.

Felles kunnskapsgrunnlag

Som nevnt i kapittel 7.4, er posisjoneringen til lærerne i ulike kunnskapskulturer og identiteter bærende av et sett med normer som vil påvirke studentene. Gjennom studiet og som en del av musikk og kulturliv generelt vil studentene møte mange ulike oppfatninger av kvalitet og normer. De tidligere studentene opplevde at de møtte mange forskjellige begrepsforklaringer på samme utfordring/tema gjennom studiene.

Ønsket fra noen av informantene var at det i starten av ethvert studieløp for å bli sangpedagog skulle vært et sangdidaktikkfag hvor det var et gitt kunnskapsgrunnlag med felles forståelse av begreper, slik at sangpedagoger som profesjonsgruppe «snakket samme språk». Et slikt felles kunnskapsgrunnlag burde gjenspeile de mange forskjellige kunnskapskulturer, normer for kvalitet, tradisjoner og metoder, teorier og litteratur som finnes på fagfeltet, inkludert de kommersielle metodene som til enhver tid er på markedet og blir brukt i stor grad. Arbeidsmarkedet etterspør bredde, og Schei som har forsket på vokale identiteter (2007) sier noe om hva en sangpedagog må kunne for å møte dagens virkelighet.

En sangpedagog bør kunne møte sine studenter med en utviklet bevissthet og et nyansert språk om sang, og en forståelse av ulike vokalkulturer og identitetsdannelser. De trenger å håndtere

sjangerkompleksitet, og identitetsforståelsen bør inneha sjangerfortrolighet. Kunnskapen, begrepsbruken og evnen til å vise ulike vokale uttrykk bør være en del av kompetansen.

Denne beskrivelsen samsvarer med de tidligere studentenes ønsker. De mente et slikt fag skulle være nettopp sjangeruavhengig for å forberede dem på et arbeidsmarked som krever bredde. Denne skisserte felles basen ville fungere som et fundament i en sangpedagogisk virksomhet uavhengig av sjanger. Videre skisserte de viktigheten av å spesialisere seg på sitt eget instrument gjennom resten av studieforløpet, det være seg rytmisk eller klassisk eller folkemusikk, da samtlige informanter ser det som avgjørende å være en god utøver selv når man underviser som sangpedagog.

Gjennom intervjuene var det blant de tidligere studentene mest fokus på episteme og technè i omtalen av didaktikkfaget. Det samsvarer med forskning på lærerstudenter (Fosse og Hovdenak, 2014). Jeg vil her argumentere for i større grad å dra fronesis inn i et tenkt fag, som skissert over.

I en positivistisk kunnskapsforståelse vil sangpedagogen være en teknisk problemløser, med gitte svar på forhåndsformulerte problem. Da vil metoder og teknikker «automatisk» gi gode resultater, og undervisningen vil bli preget av mål-middel tenkning. Pitman sier: «If the educators of professionals fail to motivate their students toward a phronetic professional life, they will fail not only the profession but all in society it professes to serve» (2012, s. 145). Hvis ikke refleksjonen rundt moralske, etiske og sosiale sider av pedagogiske valg er til stede, vil sangpedagogene kun bli tradisjonsbærere framfor å utvikle seg til visjonære og nyskapende pedagoger som kan legge til rette for endring og utvikling av fagfeltet, noe som kan og skal være kjennetegnet ved en sterk profesjon.

Som en konkret innfallsvinkel til å gi fronesis en naturlig plass i vokaldidaktikken kan en utstrakt bruk av *case* brukes. Ved å analysere enkeltsituasjoner (*case*) kan det diskuteres alternative handlinger og valg i den gitte situasjonen. Dette kan diskuteres utfra alle kunnskapsformene, og slik sett blir både episteme, technè og fronesis satt i spill. Fronesis må forstås i sammenheng med episteme og technè fordi det handler om å vurdere den enkelte situasjonen ut fra faktiske, reelle forhold der epistemisk kunnskap danner refleksjon for påfølgende handling (Eikeland, 2008). Erfaring og refleksjon er sentrale nøkkelord i fronesisk tilnærming, og møtet mellom den erfarne læreren og den uerfarne studenten er helt sentralt. Det å kunne stille spørsmål, drøfte og få reflekterte svar og spørsmål tilbake er utviklende for den fronesiske kunnskapen. Refleksjonens betydning rundt utvikling av profesjonalitet blir

understreket av Frank (2012) som referer til Sokrates som avbrøt folk og ba dem tenke over det de tok for gitt. Refleksiv praksis starter med å stille spørsmål.

Ved et tenkt felles vokaldidaktisk fag kan man se for seg studenter som får et refleksivt og bevisst forhold til sin egen identitet, verdisett og normer kombinert med et grunnleggende kunnskapsnivå rundt kunnskapskulturer, normer for kvalitet, tradisjoner og metoder, teorier og litteratur som finnes på fagfeltet. Utfra denne argumentasjonen vil jeg påstå at et slikt tenkt fag ville hatt nytteverdi for alle sangstudenter, uavhengig om de tar pedagogikk eller ikke. Det er et fåtall utdannede sangstudenter som gjennom yrkeskarrieren ikke vil komme til å undervise på et gitt tidspunkt. Og om de ikke skulle komme til å undervise, ville det være berikende for sangeridentiteten med alle refleksjonene et slikt fag vil kunne tilby. Det å bli opplært i å møte livets konkrete og komplekse situasjoner med lydhørhet, følsomhet og åpenhet mot muligheter som finnes, som er kjernen i fronesis, vil være berikende i alle livets aspekter.

Fronesis i sangundervisningen

I intervjuene kom det fram et behov for mer undervisning i psykologi, kommunikasjon og relasjoner i sangundervisningen gjennom studiet. De tidligere studentene refererte til sangundervisning som en situasjon mellom to mennesker hvor man kommer veldig nær hverandre. Ved å bruke stemmen som instrument, som er en viktig del av den vi er, identiteten vår, stiller man seg sårbar. Kompetanse til å takle det som dukker opp av reaksjoner på bakgrunn av elevens sårbarhet, var noe studentene etterlyste. Hva som er grensene, ansvaret og oppgavene for en sangpedagog rundt elevens psykologiske og menneskelige ivaretagen opplevdes uklart og komplekst for de tidligere studentene. I måten informantene ordla seg på, fikk jeg opplevelsen av at den kunnskapen og kompetansen de her snakket om, går utover den pedagogiske kompetansen som ligger i studiene. Psykologisk kompetanse innbefatter en handlingskunnskap og en evne til å vurdere hva som er det beste for eleven i komplekse undervisningssituasjoner. Her kommer fronesis inn som en mulig relasjonell inngang til praktisk klokskap. Når en kompleks, konkret situasjon skal anpasses, kan man gjennom tilgang til erfarne sangpedagoger og felles refleksjon rundt konkrete situasjoner oppøve fronesis, og på den måten også sin egen profesjonalitet. Dues (2018) masteroppgave om sangpedagogens psykologiske kompetanse er komplementerende for funnene i denne oppgaven rundt sangpedagogens behov for relasjons- og kommunikasjonskompetanse. I neste avsnitt vil jeg argumentere for at en slik

handlingskompetanse som skissert over også vil være nyttig for å skape en opplevd sammenheng gjennom hele studiet til å bli en profesjonell sangpedagog.

7.6 Fronesis som en mulighet for profesjonalisering

I forrige kapittel så vi hvordan et fokus på fronesis kan fungere i vokaldidaktikk som en aktiv del i en profesjonalisering av sangpedagogene. Vi skal i dette kapitlet se på hvordan fronesis kan brukes som et bindeledd for å få en større og mer meningsfull sammenheng i studiene. Som vi så det kom fram i intervjuene at noen av informantene savnet mer sammenheng mellom praksis og teori. I tillegg var det et tydelig funn at de savnet mer fokus på relasjons- og kommunikasjons kompetanse. Et fokus på å utvikle fronesis kan hjelpe studentene til å se sammenheng mellom de ulike fagene. Til grunn ligger en utvikling av seg selv som menneske og pedagog, og dermed også utviklingen av evnen og ferdighetene til å omgås andre mennesker på en klok måte. Sammenhengen mellom praksis og teori er sterkt vektlagt i rammeplaner og forskrifter. Et eksempel er *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktisk og estetiske fag (2017)*, hvor det står: *Utdanningen skal være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fag og praksis.*

Smeby og Heggen (2012) snakker om *koherens* når de diskuterer relasjonen mellom teoretiske kunnskaper og anvendelsen av kunnskaper i yrkesfeltet. Det handler om viktigheten av en god sammenheng i studiet, slik at studenten kan takle motsetninger og spenninger som kan oppstå i profesjonsutdanningen. Opplevd sammenheng i studiet vil føre til en større relevans hos studenten, og dette vil i sin tur påvirke motivasjonen til videre læringsinnsats, og dermed også utviklingen av profesjonalitet.

Opplevelsen av *lite* sammenheng mellom undervisningsfag, pedagogikk, fagdidaktikk og praksis kom fram i intervjuene, noe som ikke sammenfaller med målsettingen i rammeplanen for studiet. Men disse funnene sammenfaller med det forskning ellers viser fra undersøkelser hos lærerstudenter (*Å utvikle lærerprofesjonalitet, 2014*). Dette må institusjonene ta til seg.

Erfaringene de tidligere studentene hadde fra praksis var varierte. De snakket om veilederens manglende kompetanse, lite tid til å reflektere, og for kort tidsrom til å følge opp eleven, som noen av utfordringene. De studentene som fikk muligheten til å følge opp elever over tid, var de som var mest fornøyd. Den ene studenten sa det så tydelig som at det var gjennom en faglig god praksis over tid at rollen som sanglærer ble satt sammen til en helhet. En ansatt ved I2 ønsket seg en praksis som strakk seg over et lenger tidsrom for at studentene skal få en mest mulig realistisk opplevelse av å jobbe som sangpedagog. Videre presiserte

vedkommende at det var en utfordring å få til en praksis som virkelig gir studentene den erfaringen de trenger. Det er ressurskrevende, og det er en utfordring å få tak i kompetente veiledere. Her ser vi at det er utfordringer knyttet til å få til en tilfredsstillende praksis. Det hadde vært ønskelig med en praksis der studentene fikk følge opp elevene over tid og muligheter for å diskutere praksisopplevelser og å sette disse i sammenheng med generell pedagogikk og konkrete didaktiske utfordringer. Det er altså et ønske fra studentene med større sammenheng i studiet med tanke på teori og praksis, samt muligheten for å reflektere og diskutere rundt opplevelser i praksis på en mer helhetlig måte i studiet.

Gode studiedesign kan hjelpe studentene til å se at forskning og teori kan bidra til økt forståelse av problemer som de opplever i undervisningssituasjoner, og slik utvikle lærerprofesjonaliteten. I dette ligger samarbeid på tvers av fagene, oppgaver som integrerer terminologier og begreper på tvers av teori og praksis. Informantene etterlyste muligheter for å reflektere i etterkant av praksis i større grad.

Jeg vil kort nevne noen begreper for å skissere muligheter for tilrettelegging for bevisstgjøring rundt fronesis i utdanningen, og dermed også for en større sammenheng mellom teori og praksis; noe som vil bidra til profesjonalisering av sangpedagoger.

I kapittel to nevnte jeg Bernstein (2000) sin teori om klassifisering og innramming i profesjonsutdanninger. Utfra studieplanene til de respektive utdannelsene i denne oppgaven finner vi stor grad av klassifisering og innramming gjennom skillene mellom pedagogikk, fagdidaktikk og praksisfeltet som kunnskaps- og læringsarenaer. Et interessant funn er at ved I1 som integrerer vokaldidaktikk inn i sangtimene, rapporterte de tidligere studentene at de ikke opplevde modellen som god. Utfra min forståelse var det satt av 1-2 timer i semesteret med integrert didaktikk i sangtimene, og det ser ikke ut til å være tilstrekkelig for studentene til å dekke all kunnskapen som er nødvendig.

Med fronesis som utgangspunkt for profesjonalisering av sangpedagoger, vil det nødvendigvis få innvirkning på studieplanene slik at det kan bli en større helhet og integrasjon i studiene. Interessen for fronesis i denne sammenheng handler om at kunnskapsformen har konkret tilknytning til praksis, det er ikke en kunnskapsform man kan lese seg til. Fronesis inkluderer blant annet evnen til å reflektere, til å forstå sammenhenger, til å kontekstualisere kunnskaper, og til å være i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner (Johansen, 2006, s. 10). Dette er sentrale aspekter i praksisutdanninger. I en profesjonell lærerutdanning som sangpedagog bør det stimuleres til en forståelse som integrerer kunnskapsformene innen og mellom de ulike læringsarenaene. Korthagen (2004, s. 93) argumenterer for bruk av det han benevner som «core reflection» i lærerutdanningen.

Hensikten er å få både lærere og studenter mer fokusert på sentrale aspekter og kvaliteter i utdanningen, noe som vil føre til et dypere engasjement i læringsprosessen. Disse «core reflections» bør være noen tema/områder som reflekteres i alle fag, både teoretiske og praktiske. Dette for å få kunnskapen mest mulig integrert i studenten. Denne integreringen av episteme, technè og fronesis er en viktig del av diskusjonen rundt profesjonsforståelse og profesjonalitet. Johansen (2006) snakker om at fremtidens utfordring i lærerprofesjonen handler om i hvilken grad fronesis skal innta i utviklingen av lærerprofesjonalitet. Han sier det slik:

Spissformulert kan vi spørre om fremtidens lærerutdanning skal utdanne lærere for «teacher training» som inkluderer kunnskapsformene episteme og techne. Alternativet er lærerutdanning forstått som «teacher education» som handler om en integrert forståelse av episteme, techne og fronesis. (Johansen, 2006)

Utfra materialet i denne studien sett i lys av profesjonsforskning, vil jeg argumentere for at de utdannelsene som vil bidra til profesjonalisering av sangpedagoger, trenger et bevisst forhold til refleksjon rundt fronesis i profesjonsutdanningene. Hvis vi jobber ut fra eksistensielle og etiske problemstillinger eller spørsmål som studentene selv har erfart i praksis og eget liv, og vi klarer å møte deres opplevelser på en undrende og reflekterende måte, vil sjansen for økt læring og motivasjon være til stede. Til grunn for en slik refleksjon vil det nødvendigvis være en base av de andre kunnskapsformene episteme og technè. Fronesis kan ikke eksistere uten disse.

7.7 Goodlad

Jeg vil avslutningsvis i dette diskusjonskapitlet gjøre en oppsummerende hierarkisk analyse av den samlede empirien i dette prosjektet gjennom Goodlad (1979) sin teori om et pensums fem ulike uttrykk. For en utfyllende beskrivelse av teorien, se kapittel 2.1. Teorien fungerer her som en ramme for å se om de statlige føringene gjenspeiler seg helt ned til opplevd pensum. For at en profesjon skal framstå sterk og troverdig, vil det være avgjørende at studenters opplevde mandat og kunnskapsgrunnlag henger sammen med de politiske føringene som er bestemt for profesjonen. De fem uttrykkene er: *Ideelt pensum* (politiske dokumenter), *formelt pensum* (studie/fagplaner), *oppfattet pensum* (lærerne med sin identitet og selvforståelse med sin påvirkning i forberedelser), *operasjonalisert pensum* (hva skjer i klasserommet) og *det erfarte pensum* (hva er studentens læringsutbytte).

I de politiske dokumentene (ideelt pensum) som ligger til grunn i dette prosjektet, (*Lov om universiteter og høyskoler, 2005; Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning, 2010; Forskrift om studiene ved x, 2005; St.meld.nr 16, «Kultur for kvalitet i høyere utdanning»; St. Meld. Nr 4, 2018, «Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019-2028»*) kommer det fram at staten og regjering vil det skal satses på kvalitet og kunnskap i utdanningsfeltet det neste tiåret, og det som ligger til grunn for alt dette, er arbeidet med et grønt fokus og FN's bærekraftsmål. Som jeg var inne på tidligere, kan man se de overordnede intensjonene i disse dokumentene gjennom Aristoteles' tanker om *det gode liv, eudaimoneia*, gjennom en fronetisk tilnærming. Dette gjøres gjennom arbeid med kvalitet og kunnskap i utdannelsene, og målet og hensikten er i det store og hele å bidra til FN's bærekraftsmål.

I retningslinjene og rammeplanene (fremdeles ideelt pensum) for dette prosjektet (*«Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning» (2015) og «Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag» (2017), «Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag»(2017) og «Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag» (2017)*) ser vi at lærerprofesjonalitet og kompetanse er framtrepende begreper. Lærerprofesjonalitet kan ses i sammenheng med kvalitetsbegrepet i de omtalte lovene. Og kompetansebegrepet har en naturlig sammenheng med kunnskapsbegrepet, om enn ikke så omfattende som Aristoteles' kunnskapsformer. I tillegg framholder disse dokumentene sammenhengen mellom teori og praksis som en forutsetning for å få til lærerprofesjonalitet og kompetanse. Et viktig funn er disse forskriftenes fokus på klasseromsundervisning. Gruppe- og en-til-en undervisning (instrumental- og vokaldidaktikk) er nærmest fraværende.

Går vi videre til det formelle pensumet i studie- og fagplaner ser vi en stor grad av klassifisering og innramming i studiene med oppdeling av pedagogikk, fagdidaktikk og praksisfeltet som kunnskaps- og læringsarenaer. Det betyr liten grad av integrasjon (sammenheng) og da står man i fare for ikke å klare å opprettholde utviklingen av tilstrekkelig lærerprofesjonalitet. Kunnskapsdelen vil også bli preget av episteme og technè, og man står i fare for at utdanningen styres av mål-middel tenkning, i motsetning til et fronesisk utgangspunkt som vi finner i det ideelle pensumet (lover og forskrifter).

Det *oppfattede pensum* definerer Goodlad som lærerne med sin identitet og selvforståelse og hvordan de påvirker pensum og innhold i forberedelser til undervisningen. Informantene i dette prosjektet er ansatte som kommer fra ulike tradisjoner og kunnskapskulturer, og det vil sann sett påvirke undervisningen. Min oppfatning gjennom

intervjuene er at de ansatte ønsker et fokus på refleksjon og fronesis, men at de opplever at timeplanen ikke strekker godt nok til for å få operasjonalisert intensjonene på en god måte.

Det som skjer i klasserommet, betegner Goodlad (1978) som det *operasjonaliserte pensum*. Dette kan jeg ikke belyse her, da jeg ikke har hatt observasjonsstudier. Det siste uttrykket handler om det *erfarte pensum*, hvilket læringsutbytte studentene sitter igjen med etter endt utdanning. I intervjuene kom det fram at det var et ønske om mer tid til refleksjon mellom teori og praksis, og en delvis opplevd mangel i studiet når det kom til kunnskapsgrunlaget i alle de tre kunnskapsformene. Det var et uttalt ønske om mer teori og forskning i didaktikkfaget kombinert med kunnskap om konkrete undervisningsmetoder og «how to» i sangundervisningen. Kompleksiteten i å undervise i sang kom også fram, og derav også behovet for mer tid til refleksjon mellom praksis, didaktikk og pedagogikk. I en slik refleksjon vil fronesis med relasjonell klokskap kunne fungere som et overordnet fokus.

Oppsummerende kan vi da si at det overordnet i lovene ligger et ideal om at utdanningen skal gjøre studentene til gode borgere som er i stand til å leve det gode liv i Aristotelisk forstand. Dette videreføres i forskrifter og rammeplaner gjennom lærerprofesjonalitet og kompetanse begrepene, sammen med et fokus på sammenheng i studiet mellom teori og praksis. De ansatte, lærerne, har et ønske om å gjennomføre disse intensjonene, men opplever at ressurser og oppbygning av studier gjør at det er utfordrende å få til. Studentene bekrefter dermed lærernes opplevelse med sine tilbakemeldinger om ønsket om mer konkret kunnskap og større sammenheng mellom praksis og teori.

8 Oppsummering og konklusjon

I kapitlene fire til syv har jeg presentert og diskutert resultatene fra denne undersøkelsen rundt oppfattede profesjonsforståelser i styrende dokumenter og hos ansatte og tidligere studenter ved to institusjoner. Jeg vil i dette kapitlet oppsummere resultatene og konkludere. Videre vil jeg komme med noen avsluttende betraktninger og forslag til videre forskning rundt sangpedagoger og profesjonalitet.

8.1 Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hva slags sangpedagogiske profesjonsforståelser kommer til uttrykk i aktuelle dokumenter og intervjuer med ansatte og tidligere studenter ved to utdanningsinstitusjoner, og hvilken betydning kan disse forståelsene ha for utdanningen av sangpedagoger?

Dette overordnede spørsmålet har blitt belyst gjennom tre delproblemstillinger:

1. Hvordan kommer profesjonsforståelser til uttrykk gjennom statlige dokumenter?
2. Hvordan forstår aktuelle fagansvarlige og tidligere studenter profesjonsforståelsen sin på områder som omhandler identitet?
3. Hvordan forstår aktuelle fagansvarlige og tidligere studenter profesjonsforståelsen sin på områder som omhandler kunnskap?

Problemstillingen har blitt utforsket gjennom førende dokumenter og gjennom intervjuer med tidligere studenter og nåværende ansatte på to utdanningsinstitusjoner. Funnene er drøftet i lys av profesjonsforskning generelt, og Angelos (2012) bruk av begrepet profesjonsforståelse med underkategoriene makt, identitet og kunnskap, den sistnevnte med Aristoteles' kunnskapsformer episteme, technè og fronesis som ramme. I intervjuene med tidligere studenter og fagansvarlige på institusjonene tegnet det seg et bilde av et mangfoldig syn på profesjonsforståelser hvor forskjellighetene blant annet handler om kunnskap, sjanger og institusjon. Det ble gjort tydeligst funn i kategorien kunnskap, derfor blir dette oppsummerende kapitlet preget av det. Det som trer fram som likt for samtlige informanter er at det er en felles forståelse for at yrket er sammenvevd med livsanskuelsen deres, sangen er en del av dem selv og livet sett i helhet. Dette gjør undervisningen personavhengig, og da vil det være desto viktigere å ha tydelige rammer i kunnskap og metoder i undervisningen for å kvalitetssikre profesjonen.

Jeg gjør først en oppsummering i funnene i empirien utfra Goodlads (1978) teori om et pensums fem ulike uttrykk. Videre vil denne analysen vise hvilken betydning funnene får for utdanningen av sangpedagoger. Dette synliggjør jeg gjennom tre konkrete forslag:

- Mer vokaldidaktikkundervisning
- Felles vokaldidaktisk introduksjonsfag
- Større sammenheng i studiet

8.1.1 Diskrepans

Jeg avsluttet forrige kapittel (7.7) med å gjøre en analyse ved bruk av Goodlads (1978) teori om et pensums fem uttrykk. Teorien fungerer som en ramme for å se om de statlige føringene gjenspeiler seg helt ned til opplevd pensum. For at en profesjon skal framstå sterk og troverdig, vil det være avgjørende at studenters opplevde mandat og kunnskapsgrunnlag

henger sammen med de politiske føringene som er bestemt for profesjonen. Her fant jeg at det overordnet i lovene, i den politiske makten (Angelo, 2014, s. 36), ligger et ideal om at utdanningen skal gjøre studentene til gode borgere som er i stand til å leve det gode liv i Aristotelisk forstand gjennom begrepene kvalitet og kunnskap. Dette videreføres i forskrifter og rammeplaner gjennom lærerprofesjonalitet- og kompetanse begrepene, sammen med et fokus på sammenheng i studiet mellom teori og praksis. De ansatte, lærerne, har et ønske om å gjennomføre disse intensjonene, men opplever at ressurser og oppbygning av studier gjør at det er utfordrende å få til. Studentene bekrefter sånn sett lærernes opplevelse med sine tilbakemeldinger om ønsket om mer konkret kunnskap og større sammenheng mellom praksis og teori.

Her tegner det seg en diskrepans mellom føringene for utdannelsene (det ideelle pensum) og studieplanene (det formelle pensum). Både ansatte (oppfattet pensum) og tidligere studenter (erfart pensum) opplever et behov for verdiene som det ideelle pensumet framholder med begrepene kvalitet, kunnskap og lærerprofesjonalitet. Bruddet skjer altså i organiseringen og valg av innhold i studiene. Empirien i denne studien kan være med å belyse og delvis forklare konkrete årsaker til dette bruddet. Jeg vil i det følgende svare på denne oppgavens hovedproblemstilling ved å vise til noen hovedtema i funnene som slik sett kan være forklarende for ovenstående skisserte brudd, og samtidig skissere hva funnene kan bety for utdannelsen av sangpedagoger.

8.1.2 Mer vokaldidaktikk i utdannelsen

For en student som velger en utdanning som kvalifiserer til å være både sanger og pedagog, som i de respektive studiene i dette prosjektet, vil det være svært sannsynlig at store deler av arbeidslivet vil inneholde undervisningspraksis. Vokaldidaktikk handler om å tilrettelegge, gjennomføre og vurdere sangundervisningen, altså kjernen i en sangpedagogs hverdag. Dette innebærer at man må ta mange valg og vurderinger basert på den enkelte elevs forutsetninger. Slik kan vi si at didaktikken inneholder både *episteme* og *techne* og *fronesis*, og danner en grunnleggende base for hele kunnskapsgrunnlaget til sangpedagoger. Det handler om det teoretiske grunnlaget kombinert med den håndverksmessige/utøvende kunnskapen som sammen med menneskelig klokskap virker til det beste for eleven. Ved at alle tre kunnskapsformene er operasjonalisert, ligger det til rette for at underviseren kan fungere som «den gode borger» i aristotelisk forstand, og slik sett oppfylle kravene om kvalitet, kunnskap og lærerprofesjonalitet som vi finner i det ideelle pensumet i lover og forskrifter.

Funnene i denne oppgaven viser at tidligere studenter, spesielt ved I1 hadde en opplevelse av manglende undervisningskompetanse da de begynte å undervise. Ved PPU på I1 undervises det ikke i vokal- og instrumentaldidaktikk. I kapittel 6.1 er det en utfyllende liste med de ulike didaktiske temaene de tidligere studentene opplevde et udekket behov for etter endt utdanning. Samtlige informanter av de ansatte uttrykte også behov for mer tid til å utdanne studentene, og den ene uttrykte at hun opplevde at utdannelsen ikke utdannet dem godt nok på dette området. Her blir det synlig at det er en mangel i det formelle pensumet (studieplanene) som gjør at verdiene fra forskriftene ikke operasjonaliserer seg tilstrekkelig i utdannelsene. En medvirkende årsak til dette kan være forskriftenes manglende fokus på eneundervisning. Det er et stort fokus på klasseromsundervisning i de overordnede rammeplanene og forskriftene, men en-til-en undervisning ikke er nevnt. I tillegg er det ressurskrevende å tilrettelegge for didaktikkundervisning på samtlige instrumenter i en utdanning, noe som også kan være en medvirkende årsak. Konsekvensene av studentenes delvis manglende didaktikkundervisning vil være sanglærere som er usikre i rollen sin på grunn av manglende undervisningskunnskap. Profesjonsteorien framhever et definert kunnskapsgrunnlag som et av de sterkeste kjennetegnene ved en profesjon, og slik sett viser empirien i denne oppgaven at det er et stort behov for mer vokaldidaktikk i utdannelsene.

8.1.3 Felles kunnskapsgrunnlag

I forlengelsen av forrige kapittel, som omtalte sangdidaktikkfaget, vil jeg nå komme med et konkret forslag til institusjonene for å minske bruddet mellom det ideelle og det formelle pensumet.

I intervjuene med de tidligere studentene ble det tematisert et behov for et sangdidaktikkfag hvor det var et gitt kunnskapsgrunnlag med felles forståelse av begreper, slik at sangpedagoger som profesjonsgruppe «snakket samme språk» (se kapittel 7.5 for utfyllende beskrivelser). Empirien i denne studien viser svak tilknytning til vitenskapelig basert kunnskap og forskning i sangdidaktikk, og et slikt fokus vil være svært viktig i et slikt tenkt fag.

De tidligere studentene så for seg et slikt fag på tvers av sjangre. Dette felles kunnskapsgrunnlaget kan man se for seg gjenspeile ulike kunnskapskulturer, normer for kvalitet, tradisjoner og metoder, teorier og litteratur som finnes på fagfeltet, inkludert de ikke-akademiske metodene som blir brukt i fagfeltet. Man kan da se for seg at dette tenkte faget kunne vært et introduksjonsfag for alle sangpedagogstudenter hvor det er et felles pensum med samme forklaringsmodeller. Om man er rytmisk eller klassisk sangpedagog vil

arbeidsmarkedet etterspør bredde, og Schei (2007) som har forsket på vokale identiteter sier noe om hva en sangpedagog må kunne for å møte dagens virkelighet:

En sangpedagog bør kunne møte sine studenter med en utviklet bevissthet og et nyansert språk om sang, og en forståelse av ulike vokalkulturer og identitetsdannelser. De trenger å håndtere sjangerkompleksitet, og identitetsforståelsen bør inneha sjangerfortrolighet. Kunnskapen, begrepsbruken og evnen til å vise ulike vokale uttrykk bør være en del av kompetansen. (Schei, 2007)

Dette samsvarer med hva de tidligere studentene etterspurte i sine utdannelser. Her ser vi at forskning påpeker det studentene ytrer et behov for, men studieplanene gjenspeiler ikke dette tilstrekkelig.

Studentene etterspurte muligheter for refleksjoner rundt opplevelser i praksis, og ved en utstrakt bruk av analyse og refleksjon rundt enkeltsituasjoner (case) kan det diskuteres alternative handlinger og valg i gitte situasjoner. Ved en slik metode kan det reflekteres utfra alle kunnskapsformene, og slik sett blir både episteme, techné og fronesis satt i spill. Fronesis må forstås i sammenheng med episteme og techné fordi det handler om å vurdere den enkelte situasjonen ut fra faktiske, reelle forhold der epistemisk kunnskap danner refleksjon for påfølgende handling (Eikeland, 2008). Det å kunne stille spørsmål, drøfte og få reflekterte svar og spørsmål tilbake er utviklende for den fronesiske kunnskapen.

Ved et slikt tenkt felles dannende vokaldidaktisk fag kan man se for seg studenter som får et refleksivt og bevisst forhold til sin egen identitet, verdisett og normer kombinert med et grunnleggende kunnskapsnivå rundt kunnskapskulturer, normer for kvalitet, tradisjoner og metoder, teorier og litteratur som finnes på fagfeltet. Studentene får gjennom et slikt fag utviklet profesjonsforståelsen og lærerprofesjonaliteten sin.

8.1.4 Sammenheng i studiene

I forrige kapittel så vi hvordan et refleksivt fokus i vokaldidaktikken kan fungere som utgangspunkt for ervervelse av klokskap og praktisk visdom, altså dyden fronesis, og hvordan dette kan være del i en profesjonalisering av sangpedagogene. Et slikt utgangspunkt kan også fungere for å få en større og mer meningsfull sammenheng i studiene. Sammenhengen mellom praksis og teori er sterkt vektlagt i det ideelle pensumet gjennom rammeplaner og forskrifter. Opplevelsen av *lite* sammenheng mellom undervisningsfag, pedagogikk,

fagdidaktikk og praksis kom fram i intervjuene. I tillegg var det et tydelig funn at de savnet mer fokus på relasjons- og kommunikasjonskompetanse. Dette sammenfaller med det Due (2018) fant i sin masteroppgave. Ved et fokus på utvikling av fronesis gjennom refleksjon, vil det være en naturlig utvikling av relasjons- og psykologisk kompetanse. Men, utfra funnene i denne studien vil det absolutt være behov for innlemming av psykologisk kompetanse som en konkret størrelse i pensum for sangpedagoger i tillegg til et generelt fokus på refleksjon og utvikling av en praktisk-relasjonell klokskap.

En opplevd sammenheng i studiet vil føre til en større relevans hos studenten, og dette vil i sin tur påvirke motivasjonen til videre læringsinnsats, og dermed også utviklingen av lærerprofesjonalitet (Smeby og Heggen, 2012). Et fokus på å utvikle dyden fronesis gjennom refleksjon kan hjelpe studentene til å se sammenheng mellom de ulike fagene, og til grunn ligger en utvikling av seg selv som menneske og pedagog, og dermed også utviklingen av evnen og ferdighetene til å omgås andre mennesker på en klok måte.

Funnene viste varierte opplevelser med praksis, og de tidligere studentene ytret behov for mer tid til refleksjon mellom de ulike pedagogiske fagene. De ansatte på sin side ytret ønske om at studentene fikk følge praksiselevne over et lengre tidsrom for å utvikle og forberede seg til rollen som sangpedagog. Jeg vil nevne en mulighet for å imøtekomme de nevnte behovene.

Ved å legge opp studieplanen på en slik måte at det gis rom for samarbeid på tvers av fagene, og at det legges opp til refleksjon i grupper, samt at det tilrettelegges for formelle og uformelle møteplasser for å diskutere fag, kan man hjelpe studentene til en større opplevelse av helhet og sammenheng i studiet. Rent konkret vil oppgaver som integrerer terminologier og begreper på tvers av teori og praksis bidra i samme retning. Denne muligheten belyses også av Bernstein (2000) som framholder lave skiller mellom de ulike pedagogiske fagene (liten grad av klassifisering og innramming) som en positiv faktor for opplevelsen av helhet (integrasjon) i utdanningen. Ved å integrere de ulike fagene i hverandre, blir det lettere for studenten å se sammenhenger, kontekstualisere kunnskaper og få oversikt over profesjonen i det hele. I denne sammenhengen kan refleksive diskusjoner med fokus på utvikling av dyden fronesis forsterke integrasjonen gjennom refleksjon mellom novisen (studenten) og mesteren (lærereren), og på den måten sette studenten i stand til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner (Johansen, 2006, s. 10).

Ved en slik organisering av studiene vil man kunne legge til rette for kvalitet og lærerprofesjonalitet i utdannelsene, og slik lage en bro over bruddet mellom det ideelle- og det formelle pensumet.

8.1.5 Identitetsforståelser

Funnene i denne studien viser at sangpedagoger opererer med ulike og delvis parallelle identitetsforståelser, og sammenfaller med det bl.a. Jordhus-Lier (2018) fant om kulturskolelærere. Det var viktig for de tidligere studentene å være gode utøvende sangere samtidig som de er pedagoger. Disse forskjellige identitetene fungerte dynamisk utfra hvilken jobbsituasjon de var i. I undervisning var den pedagogiske identiteten sterkest, mens det i en utøvende sammenheng ville være den utøvende identiteten som ytret seg. Slik fungerer identitetene dynamisk i arbeidshverdagen.

Den pedagogiske posisjonen var preget av sjangertilhørighet og personlige erfaringer, og vil prege den enkeltes undervisning, og innehar dermed dimensjoner av makt. Bevisstgjøring av sin egen posisjon og verdisett ble framhevet som viktig. I tillegg kom det fram fra en av de ansatte at det å inneha en bevisst veilederposisjon i tillegg til sine egne erfaringer (mesterlære) vil være et godt utgangspunkt for sangundervisning.

8.2 Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven søkt svar på hvilke profesjonsforståelser som kommer til uttrykk gjennom styrende dokumenter og intervjuer ved to utdanningsinstitusjoner og hvilken betydning disse kan ha for utdannelsene. Den teoretiske rammen har utgangspunkt i profesjonsforskning og Angelos (2012) innramming av begrepet profesjonsforståelse med makt, identitet og kunnskap som bærende elementer. Maktbegrepet kom tydeligst fram i dokumentanalysen hvor lover og forskrifter framholdt kvalitet, kunnskap og lærerprofesjonalitet som førende verdier for utdannelsene. Disse begrepene fra lover og forskrifter ble framholdt som avgjørende begreper for ansatte og tidligere studenter i denne studien, men det var et opplevd behov for mer tilrettelegging i studieplanene for å få operasjonalisert disse verdiene på en grundig måte.

Funnene innen identitetsbegrepet dreide seg rundt opplevelsen av å inneha flere profesjonsidentiteter parallelt, der det kom til uttrykk i hvilke identiteter som var framtrepende.

De tydeligste funnene hadde å gjøre med kunnskapsbegrepet. Her tegnet det seg tre behov som kan få betydning for utdannelsene:

- et behov for mer vokaldidaktikk i studiene

- et behov for et tydeligere og mer samlet felles kunnskapsgrunnlag for sangpedagoger på tvers av sjangre fundamentert i vitenskapelig basert kunnskap og forskning
- behov for mer praksis og mer rom for refleksjon mellom pedagogikk, didaktikk og praksis

Funnene som omhandlet kunnskap hos sangpedagoger får en forklaring i bruddet mellom lover og forskrifter (det ideelle pensum) og studieplanene (formelle pensum), og det bør, etter min mening, få betydning for studieplaner og utdannelsen av sangpedagoger.

8.3 Avsluttende bemerkninger og forslag til videre forskning

Denne studien startet med en antagelse om at sangpedagoger har et variert kunnskapsgrunnlag og at profesjonen har liten grad av tilknytning til vitenskapelig basert kunnskap og forskning. Studien har med sitt begrensede utvalg bekreftet antagelsen, og den kan peke på konkrete årsaker til dette i funnet av bruddet mellom intensjonene i lover og forskrifter og studieplaner. Mitt håp er at denne studien kan danne et troverdig utgangspunkt for videre forskning og diskusjon i fagfeltet sangpedagogikk.

Dette feltet- sangpedagogens forståelse av sin egen kunnskap, identitet og hva som er styrende for utøvelsen av yrket, er et underforsket område, og behovet er stort for både kvantitativt større studier og også mer spesifikk kunnskap. Denne studien er et første, lite bidrag til vitenskapelig refleksjon rundt sangpedagogens profesjonsforståelse, og de videre betraktningene i dette kapitlet er et uttrykk for et ønske om videre forskning og debatt i fagfeltet.

Dette prosjektet har et relativt lite utvalg og dekker kun to utdanningsinstitusjoner. Ved å kartlegge samtlige norske institusjoner som tilbyr sangpedagogutdannelse utfra samme teoretiske rammeverk som er brukt i denne studien kunne man fått et helhetlig bilde av hvilke sangpedagogiske profesjonsforståelser som finnes. Skulle resultatene være sammenfallende med denne studien, vil det kunne få stor betydning for utdannelsene med tanke på vokaldidaktikk og kunnskapsgrunnlag og generell organisering av studiene.

I forlengelsen av en slik tanke om utvidelse av denne studien med det samme teoretiske rammeverket kunne det også vært interessant å sammenligne norske sangpedagogers profesjonsforståelser med andre land. Hvordan forstår sangpedagoger seg selv i for eksempel Tyskland og USA sammenlignet med Norge? Og hvilke føringer legger staten på utdannelsene der? Og hvis utdanningsinstitusjonene får legge føringene selv, hvilke verdier er de preget av, og hvordan blir de framholdt? I tillegg kunne man tenke seg å ta en tredje sammenligning med et land som ikke er så preget av vestlig tankesett. Hvordan

oppfatter en sangpedagog rollen og mandatet sitt i for eksempel India? Ville forståelsene være forskjellige, og hva ville forskjellene eventuelt bestå i?

Denne studien favner bredt med analyse av hele profesjonsforståelsesbegrepet. Jeg vil peke på noen områder innen profesjonsforståelsen som kunne vært nyttig å analysere grundigere enn det rammene i denne studien har tillatt.

Når det kommer til hva en sangpedagog skal kunne, altså hva som er kunnskapsgrunnlaget, ble det i denne studien avdekket et behov hos de tidligere studentene for tydeliggjøring og avgrensning. Ved å sammenligne pensum i samtlige sangpedagogiske utdannelse i Norge vil man få et innsyn i innhold og litteratur som blir lagt til grunn i utdannelsene og slik vil man se om fagfeltet står samlet om et eksplisitt kunnskapsgrunnlag eller ikke.

Jeg har valgt å ta med både klassiske og rytmiske sangpedagogutdannelse med tanke på at arbeidsmarkedet i stor grad etterspør bredde. Hvis utdannelsene skal forberede til et kommende arbeidsliv, bør en slik breddekompetanse være normen, og da kunne det vært interessant å se på om utdannelsene utdanner sangpedagogene med dette for øye.

Sangpedagogen vil prege undervisningen med den musikalske tradisjon og kultur hun er bærer av, og på den måten påvirke studentene i sin identitetsutvikling. Med utgangspunkt i Jordhus-Lier (2015) sine omtalte subjekt-posisjoner, kunne det vært interessant å se på hvordan disse påvirker undervisningen.

Denne studien har skissert utvikling av fronesis i utdannelsene som en mulig vei til profesjonalisering av sangpedagoger. Det ville vært interessant å sammenligne organisering og tilrettelegging av studier (Bernstein, 2000) i sangpedagogikk med for eksempel medisin som har en høyere grad av integrering, og dermed også større fokus på fronesis, for å se på likheter/ulikheter.

Denne oppgaven har avdekket et brudd i operasjonaliseringen av verdiene fra de statlige dokumentene i måten studiene blir satt sammen. Det kunne vært interessant å se næyere på hva som forårsaker dette bruddet gjennom et dydsperspektiv, for eksempel gjennom Julia Annas (2011) tanker i *Intelligent Virtue* og Robin Rolfhamres (2021) artikkel *Can we buy virtue. Implications from State University Funding On Musical Instrument Performance Teacher Mandate*.

I påvente av ny forskning, kan man på bakgrunn av min studie handle allerede nå? Lærerprofesjonalitet utvikles gjennom utdannelsene, men fortsetter også gjennom hele yrkeslivet gjennom erfaringer og faglig utvikling. Den enkelte sangpedagog kan oppdatere seg på ny litteratur i fagfeltet, det kan diskuteres i ulike praksisfellesskap, og man kan delta på

konferanser og kurs. En oppfordring til utdanningsinstitusjonene er å arrangere fagdager hvor alle sangpedagoger i distriktet blir invitert. På slike fagsamlinger kan det diskuteres og reflekteres sammen. Gjennom faglig refleksjon kan hver enkelt sangpedagog utvikle sin egen fronesis og dermed også sin profesjonalitet gjennom hele yrkeslivet.

Litteraturliste

- Aglen, G.S. (2021) *Praksissamtalen i kulturskolelærerutdanninger*. Nordic Research in Music Education. Vol. 2, Nr. 21. S. 134-160.
- Aglen, G. S. Og Karlsen, S. (2017) *Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor- hva innebærer det?* S. 157-184. Angelo, E., Rønningen, A., Rønning, R. J. (red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo
- Angelo, E. Og Varkøy, Ø. (2011). *Væren og makt. Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser*. Nordisk Musikkpedagogisk forskning. Årbok 13 2011. s. 93-114
- Angelo, E (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-vitenskapelige universitet, Trondheim
- Angelo, E. og Kalsnes, S. (red.) (2014) *Kunstner eller lærer*. Cappelen Damm, Oslo
- Angelo, E og Georgii-Hemming, E. (2014). *Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet*. I S-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen og L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok15 (s. 25-47).
- Angelo, E. (2014) *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk*. Fagbokforlaget, Bergen
- Annas, J. (2011) *Intelligent Virtue*. Oxford University Press, London
- Arder, N. K. (1996) *Sangeleven i fokus*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Aristoteles (1999) *Etikk: et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt Den nikomakiske etikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* (rev. utg.). Rowman og Littlefield, Lanham
- Bouij, C. (1998). *"Musik - mitt liv och kommande levebröd" : en studie i musiklärares yrkessocialisation Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet, Göteborg*.
- Braathen, T. M. (2016) *Klassiske pedagoger - rytmiske elever : En studie av sangpedagoger ved videregående skoler i Norge*. (Masteroppgave). UiA, Kristiansand
- Buch, Ive Romme. (2009) *Klassisk sangpedagog versus rytmisk repertoar*. Masteroppgave. Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon: Om nyutdannede kirkemusikers profesjonelle livsbetingelser*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Christensen, S. (2018) (Angelo, E. og Kalsnes, S. Red.) *Kunstner eller lærer*. S. 153-167. Cappelen Damm, Oslo

- Complete Vocal Technique, (2021, 08.04.21) Hentet fra:
<https://completevocal.institute/cathrine-sadolin/>
- Connelly and Clandinin. (1988) *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience.*
Teachers College Press, NY
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken.- för småskaliga forskningsprosjekt inom samhällsvetenskaperna.* Studentlitteratur AB, Lund
- Dahl, T, Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. Og Thue, F.W. (2016) *Om Lærarrollen. Et kunnskapsgrunnlag.* Rapport for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>
- Dale, E. L. (1997) *Etikk for pedagogisk profesjonalitet.* Cappelen Damm Akademisk, Oslo
- Dale, S. og Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative Forskningsintervju.* Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Due, M. W. (2018). *Sangpedagogens psykologiske kompetanse.* (Master). Norges Musikkhøyskole, Oslo
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle. Aristotelian Phronēsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research.* Peter Lang, Bern
- Eken, S. (1998). *Den menneskelige stemme. Psyke Soma Funktion Kommunikation.* Hans Reitzel, København
- Engås, C. (2020) *Musikklæreren i kombinert stilling.* Norges Musikkhøyskole, Oslo
- Eriksen. E. O. og Molander, A. (2008; 4. opplag 2019) *Profesjon, rett og etikk.* Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) *Profesjonsstudier.* Universitetsforlaget, Oslo. S. 161-174
- Estill Voice Training. (2021, 08.04) <https://www.estillvoice.com/>
- Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning, (2010) (LOV-2020-08-17-1649) hentet fra
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning (2015) (FOR-2021-03-26-1067)
Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/>
- Forskrift om rammeplan for 3 årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013) (FOR-2016-12-06-1449) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/>
- Fosse, B. O., og Hovdenak, S S. (2014) *Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer.* I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 66-76

- Frank, A. W. (2012) *Reflective health care practice. Claims, Phronesis and Dialogue*. I E. A. Kinsella og A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 53-60)
- Goodlad, J., I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, New York: McGraw Hill.
- Grimen, H. (2008; 4. opplag 2019) *Profesjon og kunnskap*. Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, Oslo. S. 71-85
- Gustavsson, B. (2009). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Wahlström og Widstrand, Stockholm
- Haldar, E. (1984). *Sangpedagogens oppgaver. Med hovedvekt på fysiske og psykiske aspekter ved sang*. (Master). Norges Musikkhøyskole, Oslo
- Haug, P. (2010) (red.) *Kvalifisering til læreryrket* (s. 340-351). Abstrakt forlag, Oslo
- Heggen, K. (2008; 4. opplag 2019) *Profesjon og identitet*. Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, Oslo. S. 321-331
- Heggen, K. (2010) *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar-lærer-sosialarbeidar*. Abstrakt Forlag, Oslo
- Heggen, K., og Raaen, F. D. (2014). *Koherens i lærerutdanninga. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 98 (1), 3-13*
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse. Med etterord av H.-G. Gadamer*. Pax, Oslo
- Hjort, K. (2008) (red.) *De profesjonelle- forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad?* Ph.d.-avhandling, Malmö Academy of Music
- Holst, F. (2013). *Profesjonal musikk lærer praksis: Professionsviden og lærerkompetence med særlig henblik på musikkundervisning i grundskole gry sagmo aglen og sidsel karlsen 182 og musikkole samt læreruddannelse hertil*. Ph.d.-avhandling, Aarhus Universitet
- Hovdenak, S. S. (2010). *Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk*. I.R. Riksaasen (red.), *Læreren i skole og samfunnet* (s. 17-45). Tapir Akademisk Forlag, Trondheim
- Hovdenak, S. S. (2014) *Pedagogikk som fag i en profesjonell lærerutdanning*. I. E. Elstad og K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (59-74). Universitetsforlaget, Oslo
- Hovdenak, S. S., og Risør, T. (2015). *Profesjonalitet i legeutdanningen: Om kunnskapskoder, praktiske synteser og koherens. En analyse av studieplanen for profesjonsstudiet i*

- medisin ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet. UNIPED, 3, 213-228*
- Jansson, D., Bygdéus P. Og Balsnes. Haugland. A. (2018). *Nordic Choral Conductor Education: Overview and research agenda*. Nordisk Musikkpedagogisk forskning. Årbok 19 2018, s. 137-170
- Johansen, G. (2006). *Fagdidaktikk som basis og undervisningsfag. Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet*. In: Nielsen og S. Graabræk Nielsen (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol.8* (pp.115-136). NMH-publikasjoner, Oslo
- Jordhus-Lier, A. (2015). *Music teaching as a profession. On professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts*. I E. Georgii-Hemming & S. E. Holgersen (Red.), Nordisk Musikkpedagogisk Forskning (bd. Årbok 16, s. 163–182). Norges Musikkhøgskole, Oslo
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists : a discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. Doktorgrad. Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Kinsella, E. A., and Pitman, A. (2012) *Phronesis as Professional Knowledge: Implications for Education and Practice*. I E. A. Kinsella og A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (163-172). Sense Publishers, Boston
- Korthagen, F. A. J. (2004) *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. I *Teaching and Teacher Education, 20* (1), 77-97
- Kunnskapsdepartementet (2018) Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019-2028. (Meld. St. 4 (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Leavy, P. (2017). *Research Design*. The Guilford Press, New York
- Molander , A. og Terum, L. I. (2008; 4. opplag 2019). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget, Oslo
- Molander, A. Og Smeby, J. K. (2013) *Profesjonsstudier 2*. Universitetsforlaget, Oslo
- Om Lærerrollen. (2016) Fagbokforlaget, Oslo

- Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag (2017). Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf
- Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2017)
Hentet fra <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Nielsen, E. V. (1998) *Almen musikkdidaktik*. (2.uyg). Akademisk forlag, København
- NOU 2018:2. (2018) *Fremtidige kompetansebehov 1; Kunnskap*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning, Oslo
- Nussbaum, M. C, (1997) *Cultivating humanity: A classical defence of reform in liberal education*. MA: Harvard University Press, Cambridge
- Nygren, P. (2004) *Handlingskompetanse- om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk, Oslo
- Pitman, A. (2012). *Professionalism and professionalisation: Hostile Ground for growing phronesis?* I E. A. Kinsella og A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (s. 131-146) Sense Publishers, Boston
- Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget, Oslo
- Rolfhamre, R. (2021) Higher Education as Context for Music Pedagogy Research. E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Can We Buy Virtue? Implications from State University Funding On Musical Instrument Performance Teacher Mandate*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget, Oslo
- Sadolin, C. (2012). *Complete Vocal Technique*. Shout Publications, Denmark
- Sagmo, G.A. og Karlsen, S. (2017) *Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?* Angelo, E., Rønningen, A. og Rønning, R. J. (red.) *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo. S. 157-184
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (Ph.D), Universitet i Bergen
- Sell, K. *The Disciplines of Vocal Pedagogy: Towards an Holistic Approach* (2005). Ashgate Publishing, England and USA
- Skjervheim, H. (2002a). *Deltakar og tilskodar*. I J. Hellesnes og G. SKirbekk (red.), *Mennesket* (s. 20-35). Univeristetsforlaget, Oslo

- Slagstad, R. (2008; 4. opplag 2019). *Profesjoner og kunnskapsregimer*. Anders Molander & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. S.54-68
- Small, C. (1998) *Musicking; The Meanings of performing and listening*. N. H. University Press of New England, Hanover
- Smeby, J.-C., og Heggen, K. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of education and work*, 27 (1), s. 71-91
- St. Meld. Nr. 11. (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Stortingsmelding. Kunnskapsdepartementet, Oslo
- St. Meld. Nr. 33. (2008-2009). "Kultur å forsvare". *Om kulturvirksomheten i forsvaret frem mot 2020*. Stortingsmelding. Forsvarsdepartementet, Oslo
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., og Cheng, M. M. H. (2016). *Examining professional learning and the preparations of professionally competent teachers in initial teacher education*. In *Teachers and teaching, theory and practice*, 22 (1), 54-69
- Tjora, A. (2017; 3. opplag 2020) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Trædal, Strand og Schei (2021, 24. februar) Digitalt opprør blant arkitektstudentene. Hentet fra <https://khrono.no/digitalt-oppror-blant-arkitektstudentene/558018>
- Universitets og høyskoleloven (2005) *Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2019-12-13-82)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004) *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Å utvikle lærerprofesjonalitet (2014) Publisert på Utdanningsforskning.no. Hentet 28.04.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-utvikle-larerprofesjonalitet/>

Vedlegg

1. Samtykkeerklæring
2. Intervjuguide ansatte
3. Intervjuguide tidligere studenter
4. Godkjenning fra Personvernombudet for forskning (NSD)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Sangpedagogens profesjonsforståelse”

Bakgrunn og formål

Prosjektets formål er å undersøke profesjonsforståelsen til sangpedagoger. Min antagelse er at det er diversitet i oppfattelsen av kunnskapsgrunnlag og profesjonsforståelsen hos sangpedagoger. Til grunn for dette ligger kontakt med utdanningsfeltet og diskusjoner med fagfeller generelt, samt gjennom ulike fagsamlinger og meningsutvekslinger på en lukket gruppe med sangpedagoger på facebook. Om antagelsen er riktig vil det føre til stor diversitet i yrkesutøvelsen til sangpedagoger.

Problemstilling

Hva kjennetegner profesjonsforståelsen til sangpedagoger? –Om sangpedagogers oppfatning av sin rolle, mandat og ansvar.

Prosjektet er en masteroppgave ved Universitetet i Agder, fagseksjon for musikkpedagogikk. Veiledere er prof. Robin Rolfhamre og prof. Anne Haugland Balsnes. Utvalget av intervjuobjekter har jeg begrenset til to institusjoner hvor fagansvarlige for utdannelsene blir intervjuet individuelt og tidligere studenter blir intervjuet i fokusgruppeintervjuer. I tillegg foretar jeg en dokumentanalyse av statlige føringer og pensum. Dette for å se om det er en gjennomgående enighet fra oppdrag til utøvelse av profesjonen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil bestå av enkeltintervjuer, fokusgruppeintervjuer og dokumentanalyse. Intervjuene til fagansvarlige ved institusjonene inneholder spørsmål om utdanning, yrkeserfaring og nåværende jobbsituasjon, profesjonsforståelse, tanker rundt oppbygning og innhold i studiene, og hva de tenker om fremtiden til sangpedagogutdannelsene. Intervjuene til tidligere studenter inneholder spørsmål om utdanning, yrkeserfaring og nåværende jobbsituasjon og deres profesjonsforståelse (blant annet spørsmål om rolle og kunnskapsgrunnlag). Lengden på intervjuene vil være på ca. halvannen time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger og opptak av intervjuene vil under arbeidet med prosjektet bli lagret på min jobbpc som krever brukernavn og passord. Når jeg skriver fram analysen vil jeg anonymisere informantene og deltakerne vil derfor ikke gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. Ved avsluttet prosjekt blir alt datamaterialet anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta i intervjustudien eller har spørsmål om prosjektet, ta kontakt med Audhild Wessman, audhild.krogedal.wessman@vagsbygd.vgs.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide fagpersoner

Innledende prat med litt informasjon om prosjektet og formalia.

1 Bakgrunn/stilling

- a) Hvilken utdanning og jobberfaring har du?
- b) Hva gjør du i jobben din?

2 Studiet

- a) Kan du si noe om organiseringen av studiet og ideen bak?
- b) Hva tar studiet sikte på å kvalifisere studentene til?
- c) Er det noen sider av sangpedagogrollen som ikke kan læres gjennom et akademi?
- d) Hvordan forbereder dere studentene til rollen som sangpedagog?
- e) Hva er tankene dere vil formidle til studentene rundt ansvar og mandat i rollen som sangpedagog?
- f) Hvordan legger studiet til rette for refleksjon rundt verdier, normer og spørsmål knyttet til hvem sangpedagogen skal være?
- g) Hvilke endringer ville du gjort i studiet hvis det ikke var begrensninger i ressurser?

3 Kunnskap

- a) Kan du si noe om hvilken kunnskap studentene tilegner seg gjennom studiet?
- b) Hvilke emner inneholder vokaldidaktikken?

3 Profesjonsforståelse

- a) Hva vil være mest naturlig for deg å beskrive deg som: Musikk lærer, musiker, sangpedagog eller kunstner?
- b) Hvorfor er denne betegnelsen naturlig for deg å bruke?
- c) Har du alltid definert deg som ... , eller har det vært en utvikling?
- d) Hvilken av definisjonene i 3a utdanner dere?

4 Yrke/profesjon

- a) Hva tenker du er forskjell på yrke og profesjon?
- b) Vil du omtale deg selv som en utøver av et yrke eller en profesjon? Hvorfor/hvorfor ikke?
- c) Hva formidler dere til studentene; at dere utdanner dem til et yrke eller en profesjon?

3 Føringer

- a) Kan du si noe om hvilke statlige føringer som ligger til grunn for utarbeidelsen av studiet?
- b) Er det noe i disse statlige føringene du skulle ønske var annerledes?

4 Veien videre

- a) Hva ser du som viktig med tanke på utvikling av utdannelsene?
- b) Hva ser du av utfordringer i årene som kommer?

Intervjuguide tidligere studenter

Innledende prat med litt informasjon om prosjektet og formalia.

1 Nåværende arbeidssituasjon

- a) Hvor jobber du, og i hvilken stilling?
- b) Hvor lenge har du undervist?
- c) Hvilken sjanger underviser du i?
- d) Hva er arbeidsoppgavene dine?
- e) Hvem bestemmer arbeidsoppgavene dine?

2 Utdannelse

- a) Hva var det viktigste utdannelsen din ga deg?
- b) Har du møtt utfordringer som utdannelsen ikke ga deg kunnskap om?
- c) Gjør du deg bruk av ferdigheter/egenskaper som utdanningen ikke ga deg lærdom om?
- d) Hvis du skulle satt sammen en sangpedagogutdanning, hvordan ville den sett ut?

3 Profesjonsforståelse

- a) Hva vil være mest naturlig for deg å beskrive deg som: Musikklærer, musiker, sangpedagog eller kunstner?
- b) Hvorfor er denne betegnelsen naturlig for deg å bruke?
- c) Har du alltid definert deg som ... , eller har det vært en utvikling?
- d) Er det noen arbeidsoppgaver/roller du tenker ikke passer med din beskrivelse av deg selv i 3a?

4 Kunnskap

- a) Hva mener du en sangpedagog bør kunne?
- b) Hvilke emner inneholdt vokaldidaktikken i studiet? Var det noe som var spesielt nyttig? Var det noe du savnet?

5 Yrke/profesjon

- a) Hva tenker du er forskjell på yrke og profesjon?
- b) Vil du omtale deg selv som en utøver av et yrke eller en profesjon? Hvorfor/hvorfor ikke?
- c) Hva vil du skal kjennetegne deg som sangpedagog?
- d) Hvorfor ble du sangpedagog?

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Sangpedagogens Profesjonsforståelse

Referansenummer

494441

Registrert

03.09.2020 av Audhild Krogedal Wessman - audhiw05@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for kunsthøgskolen / Institutt for klassisk musikk og musikkpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Haugland Balsnes, anne.h.balsnes@uia.no, tlf: 48187108

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

audhild krogedal wessman, audhild.krogedal.wessman@vagsbygd.vgs.no, tlf: 95282621

Prosjektperiode

01.09.2020 - 30.06.2021

Status

10.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

10.09.2020 - Vurdert

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 10.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)