

Chapter 6

Praksisbegrepet i musikklærerutdanning

BRIT ÅGOT BRØSKE DANIELSEN

Musikklærerutdanning kvalifiserer studenter til mange ulike yrkesroller; musikklærere på grunnskolens barne- og ungdomstrinn, instrumentallærere i kulturskole, ensembleledere, musikkarbeidere i det frivillige musikk-liv, samt ulike kombinasjoner av disse. Musikklærerutdanningens praksisarena gjenspeiler de mange og ulike yrkesrollene. Praksisopplæring er en vesentlig del av musikklærerutdanning, og skal bidra til å forberede studentene til framtidig yrkesutøvelse. Både innhold i praksisopplæringen, krav og forventninger til studenter og lærere, samt veiledningsmodeller varierer fra praksisarena til praksisarena, og praksisbegrepet viser gjerne både til hva praksis er, og hvordan og når praksis skal gjennomføres (Lampert, 2010).

Beskrivelser av praksisopplæring kan blant annet finnes i de ulike planene for lærerutdanning. Rammeplanen for PPU (2003) inneholder relativt få avklaringer og presiseringer av praksisbegrepet, men slår imidlertid fast at praksisfeltet som læringsarena skal tilby studentene «varierte praksiserfaringer som kan gi en innføring i yrket» (ibid., s.6). Praksisopplæringen skal være veiledet og foregå i en autentisk yrkessituasjon med elever, kan foregå både individuelt og i par/grupper og skal knyttes til fag som studentene har undervisningskompetanse i (ibid., s.15).

I et profesjonsperspektiv vil det være vanskelig innholdsmessig å bestemme hva slags kompetanse som er nødvendig som profesjonsutøver, og på den måten også hva innholdet i kvalifiseringsprogrammet og i praksis bør være (Heggen & Terum, 2010). I tråd med dette perspektivet vil det være vanskelig å bestemme hvilke kompetanser og kvalifikasjoner en

musikklærer bør ha som profesjonsutøver, og dermed også *innholdet* i en praksisopplæring som skal bidra til å utdanne musikk lærere med de ønskede kvalifikasjonene.

I perspektiver på kvalitet i høyere utdanning finner vi gjerne en dikotomi mellom teori og praksis, som bl.a. kommer til syne både i diskusjoner om praksisopplæringen og om teoridelene i studiet. Diskusjoner om kvalitet i høyere utdanning vil dermed kunne bidra til noen perspektiver på praksisbegrepet.

I denne artikkelen vil jeg med utgangspunkt i en bestemt, men uvanlig praksisarena; et praksisprosjekt for norske musikk lærerstudenter i en palestinsk flyktningleir i Libanon, undersøke muligheten for å skarpstille praksisbegrepet og dermed bidra til ytterligere perspektiver på praksisbegrepet og praksisopplæring i musikk lærerutdanning. På bakgrunn av dette ligger følgende problemstilling til grunn for denne artikkelen: *Hvordan kan et praksisprosjekt i en palestinsk flyktningleir utfordre vår tenkning om praksisbegrepet i musikk lærerutdanning?*

Teoretiske perspektiver

Gjennom ulike teoretiske perspektiver på praksisbegrepet, også frikoblet fra lærer- og musikk lærerutdanning, ønsker jeg å belyse hvordan ulik bruk av begrepet praksis reiser ulike spørsmål til praksisopplæring, samt at praksis vil se forskjellig ut om man legger ulik betydning i begrepet.

Praksis som motsetning til teori

En vanlig oppfatning av praksisbegrepet, også frikoblet fra lærerutdanning, er å se praksis som motsetning til teori. Praksis anses da som noe vi gjør; som handlinger og menneskelig aktivitet, praktisk virksomhet eller ferdighet (Kvernbekk, 2001a; Lambert, 2010; Lauvås & Handal, 2000). Det motsatte blir dermed noe vi tenker eller vet, og knyttes gjerne til teori eller forskning (Lampert, 2010). Denne dikotomien bygger på relativt vage definisjoner både av teoribegrepet og praksisbegrepet. Praktiske handlinger er sjelden teorifrie, men forutsetter antakelser og oppfatninger, vurderinger, beslutninger og begrunnelser (Løvlie, 1972), og bygger på alt fra «commonsensiske» forestillinger til forskningsbasert teori (Kvernbekk, 2001a). Praksis er dermed sjelden noe som er begrenset til det vi gjør i den ytre virkelighet, men innbefatter både vår tenkning om – og handling

i – denne virkeligheten, og må dermed forstås i relasjonen mellom en ytre virkelighet og vår tenkning om den (Lampert, 2010).

I undervisning gjør læreren bruk av både handlinger og tanker (ibid.), og gjennom begrepet *praksisteori* (Lauvås & Handal, 2000) vises det nettopp til at det ikke er et entydig skille mellom praksis og teori, men at forholdet mellom dem må vies oppmerksomhet ved at teori har praktiske sider og praksis har teoretiske sider. Praktiske handlinger er ikke tilfældige, men baseres på erfaringer og overveielser som både er teoretiske og praktiske (ibid.).

I lærerutdanning er forholdet mellom teori og praksis et tilbakevendende tema. Begrepet praksis brukes gjerne om det som foregår i praksisopplæringen mens teori viser til det som foregår på utdanningsinstitusjonen. Videre er motsetningen mellom teori og praksis et tema i diskusjoner om hva slags kompetanse lærere trenger og hvordan denne kompetansen utvikles (Kvernbekk, 2001b). Slike diskusjoner fokuserer gjerne på i hvilken grad teori eller praksis har høyest status eller verdi i utdanningen av nye lærere, eller i hvilken grad praksis er omsatt teori eller om teori springer ut av praktisk kunnskap (Grimen, 2008). Dikotomien mellom teori og praksis ligger også ofte bak diskusjoner om kvalitet i lærerutdanningen. Utdanninger der det er stor avstand mellom teori og praksis blir gjerne karakterisert som fragmentert, og dermed som utdanninger med dårlig kvalitet. Bak kritikken av manglende sammenheng mellom teori og praksis ser det ut til å ligge en forventning om at de to delene på en harmonisk måte sammen skal inngå i en kvalifisering som både er akademisk solid (forskningsbasert) og praktisk relevant for arbeid i skolen (Skagen, 2010). Det kan imidlertid se ut som de fleste profesjonsutdanninger er fragmenterte i større eller mindre grad, uten at dette nødvendigvis er negativt

Innen musikk lærerutdanning mener jeg motsetningen mellom teori og praksis inneholder ytterligere en dimensjon ved at musikk ofte ses som et «praktisk» fag med fokus på musikkutøving. Diskusjonen om forholdet mellom teori og praksis kommer bl.a. til syne i fagdidaktiske diskusjoner om i hvilken grad undervisningsfaget musikk skal hente sin basis fra og vektlegge ars- eller sciencia-dimensjonen (Hanken & Johansen, 1998). Dette vil videre påvirke vår tenkning om praksis i spørsmål om gjennomføringen og veiledningen av praksisopplæring skal være rettet mot musikk som et teoretisk undervisningsfag eller et praktisk/kunstnerisk undervisningsfag.

Diskusjoner om forholdet mellom teori og praksis finnes i mange ulike sjatteringer, tar mange ulike former, handler om ulike forhold, og sier dermed relativt lite både om hva praksis og teori er. Kvernbekk (2001b) påpeker nettopp at det ikke er snakk om ett forhold mellom praksis og

teori, men om mange ulike problemer og tilnærminger som samles i samme «sekk». Verken teori eller praksis er entydige størrelser, men brukes om forskjellige ting til forskjellig tider, og oppfattes ulikt av de involverte partene i praksisopplæringen (Skagen, 2010).

Innholdet i praksisopplæring

Å se på *innholdet* i praksisopplæringen kan bidra til noen perspektiver på praksisbegrepet. Vi vet relativt lite om hvilke områder studenter får opplæring innenfor i praksisopplæring og praksisveiledning (Ohnstad & Munthe, 2010). I følge Zeichner (1990) er mangelen på eksplisitt pensum for praksis et sentralt problem for praksisopplæring. Innholdet i praksis bestemmes ofte av praksisveiledere og studenter, og studentene kan dermed gjennomføre praksis uten å måtte prøve seg i sentrale oppgaver og utfordringer for den aktuelle yrkesrollen. Hvis det ikke spesifiseres hva studentene bør lære, er det mange sentrale aspekter studentene ikke nødvendigvis får trening i (Richards & Killen, 1994).

Diskusjoner om innhold i praksis kan kobles til et perspektiv på praksis som vi bl.a. finner hos Lampert (2010), der begrepet praksis brukes i flertall; *praksiser*, forstått som vaner og rutiner, måter vi vanligvis handler på, noe vi vanligvis gjør i undervisning. I dette perspektivet fokuseres det på å dele en lærers arbeid opp i mindre deler og komponenter; videre kalt *dekomponering*. Det blir dermed avgjørende å kjenne igjen ulike praksiser i det arbeidet som skal utføres og å sette ord på hva lærere gjør og hva nye lærere trenger å kunne/vite (ibid., s.27). Denne forståelsen av praksis finner vi også i begrepet *core-practices* (kjernepraksiser), som i tillegg til å forekomme ofte i undervisningen defineres som praksiser som lærere kan gjøre bruk av i klasserommet på tvers av ulike fag og undervisningsstrategier, og som evner å ivareta kompleksiteten i undervisningen (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Videre defineres kjernepraksiser som praksiser som gir nye lærere mulighet til å lære om elever og læring, som er forskningsbaserte og bidrar til læreres utvikling (ibid.). En utfordring med denne tankegangen er å bestemme hva som kan utgjøre slike kjernepraksiser. En annen utfordring er i hvilken grad en slik tenkning kan føre til reproduksjon av praksiser eller om også utviklingen av kritisk refleksjon og nytenkning hos studentene blir ivaretatt. En tredje utfordring er knyttet til begrepet taus kunnskap. For å kunne fokusere på vaner og rutiner (praksiser), er det nødvendig å sette ord på praksisene, og spørsmålet om alt ved en lærers arbeid kan gripes gjennom språklige beskrivelser blir dermed viktig.

Ved å definere kjernepraksiser som knyttet til klasserommet, men uavhengig av fag, mener jeg fokuset her i stor grad rettes mot området klasseledelse. Fokus på det metodiske kan dermed komme til å dominere, og diskusjoner om innhold kan bli nedprioritert. Studier fra lærerutdanning, viser nettopp at undervisningens *hvordan*, det metodiske, dominerer i praksisopplæringen ved at studentene blir trent til å få flyt, disiplin og kontroll i timen (Skagen, 2010; Sundli, 2003). Hvis kjernepraksiser skal brukes innen musikk lærerutdanning er det nødvendig å omdefinere begrepet slik at det står i forhold til musikk læreres mange ulike arbeidsoppgaver i ulike arenaer, også utenfor klasserommet. Definerings av kjernepraksiser i musikk kan imidlertid være et godt utgangspunkt både for videre teoretiske perspektivering og i arbeidet med utdanning av musikk lærere.

Øvingsperspektivet i praksisopplæring

Et annet perspektiv på praksis kan knyttes til perspektiver på øving. Det er minst to måter å forstå øvingsperspektivet i praksis på. For det første kan det handle mer generelt om at man blir bedre til å undervise ved å undervise og dermed øve på eller få erfaring med å undervise (Lampert, 2010), slik det kan forstås når studentene plasseres i praksis hos en øvingslærer (Richards & Killen, 1994). For det andre kan øvingsperspektivet handle om at noen komponenter av yrkesutøvelsen kan og bør øves på, ved at disse komponentene gjentas og oppøves til en ferdighet (Lampert, 2010). En slik forståelse av praksis er mer nærliggende i det engelske språket, der øving og praksis er synonyme (practice). På norsk finner vi imidlertid igjen denne forståelsen i termen å praktisere.

Et annet forhold innen øvingsperspektivet knyttes til at studentene bør øve på noen komponenter av yrkesutøvelsen i settinger med redusert kompleksitet, tydeliggjort gjennom begrepene *approximations of practice* (Grossmann et al., 2009), og *klinisk (clinical) praksis* (Grossmann & McDonald, 2008). Vi finner også dette i begrepet *practicum* hos Schön, der *practicum* viser til en forenklet og tilnærmet versjon av virkeligheten (Wilson & P'Anson, 2006). I følge Schön (1987) er *practicum* en setting designet for å lære en praksis der målet er at studentene skal lære refleksjon-i-handling gjennom å konstruere og teste nye kategorier av forståelser, handlingsstrategier og måter å ramme inn problemer på. Gjennom begrepet *laboratorisk tilnærming* er Dewey (Grossmann & McDonald, 2008) inne på det samme, og mener at lærerutdanning bør gi muligheter til å eksperimentere med aspekter av praksis under veiledning og gjennom simulering av viktige rutiner i konstruerte situasjoner med små grupper

av elever. Øvingsperspektivet kommer også til syne innen perspektiver på profesjonsutdanning der det hevdes at dekomponering kan øke studentenes mulighet for oversikt og mestring, og redusere risikoen for å mislykkes ved å måtte håndtere helheten i undervisningssituasjonene (Haug, 2010).

Yrkespraksis

Praksisbegrepet kan videre referere mer generelt til en yrkespraksis, som advokatpraksis og legepraksis, – eller undervisningspraksis (Lampert, 2010). Dette finner vi også i et profesjonsperspektiv der profesjonsbegrepet og praksisbegrepet gjerne kobles sammen ved at praksis brukes om visse typer yrkesvirksomhet, og forstås som profesjonell virksomhet utøvd av profesjonelle utøvere (Molander & Terum, 2008). I dette perspektivet vil det å lære å undervise handle om å lære hva lærere generelt gjør heller enn å tilegne seg ferdigheter og egenskaper fra en spesifikk lærer. I et utdanningsperspektiv vil dermed praksis innbefatte studenters utvikling av en læreridentitet og å bli akseptert som lærer, og om å forstå felles verdier, språk og redskaper for undervisning. Hvis undervisning ses som en yrkespraksis, vil nye deltakere i denne yrkespraksisen kunne gjøre nytte av, bidra til og bli evaluert av andre i feltet, og dermed gis mulighet til å utvikle yrkesidentitet gjennom deltakelse i et praksisfellesskap (Wenger, 1998; Lampert, 2010). Å lære å undervise handler dermed ikke bare om å lære hva lærere gjør, men å lære å kalle seg selv lærer, og dermed utvikle yrkesidentitet som lærer.

Metode

Studien som ligger til grunn for denne artikkelen er en instrumental single-case studie med et praksisprosjekt for musikk lærerstudenter i en palestinsk flyktningleir i Libanon som case. Å velge single-case design kan være egnet når caset er unikt eller spesielt (Yin, 2009), slik som i dette tilfellet. Studien kan kalles en instrumental single case studie (Stake, 2003, s. 137) ved at hensikten er å skaffe til veie innsikt i et saksforhold, her studentenes erfaringer, innenfor et case som her er praksisprosjektet i Libanon. Det empiriske materialet består av deltakende studenters reflekterende logger fra et 12 dagers praksisopphold i 2010. Gjennom loggene kommer studentenes tanker om og vurderinger av praksisprosjektet til syne, og analyse av loggene knyttes til artikkelens problemstilling.

Praksisprosjektet i Libanon

Siden 2005 har studenter ved bachelorstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole deltatt i et praksisprosjekt i en palestinsk flyktningleir i Sør-Libanon. Praksisprosjektet er en del av et omfattende musikkprosjekt både i flyktningleiren Rashedie samt i 3 libanesiske skoler. Prosjektet ble startet av norske musikkpedagoger i 2002 under ledelse av Vegar Storsve (se kap. 4 og 5). Flere ganger i året besøker norske musikk lærere leiren og gir omkring 40 barn og unge en mulighet til å delta i fritidsmusikkaktiviteter i et kulturelt senter i leiren. Musikkopplæring er nå en fast ukentlig aktivitet i senteret og undervises av lokale lærere.¹

Musikklærerstudentene deltar i prosjektet i siste semester i tredje studieår, og har dermed all annen praksisopplæring og det meste av undervisningen på høgskolen bak seg. Studentene har tidligere hatt praksis i grunnskolens barne- og ungdomstrinn, i instrumentalopplæring ved øvingsskole og kulturskole, og i ulike typer ensembler. Praksisprosjektet i Libanon strekker seg over en periode på 12 dager, der 4 dager er viet musikkundervisningen i flyktningleiren. Studentene underviser musikk gjennom ulike aktiviteter for barn og unge mellom 7 og 20 år, og det hele munner ut i en felles konsert i leiren. I tillegg holder studentene konserter på 3 ulike libanesiske skoler, og de deltar dermed både i undervisningspraksis og i skolekonsert/musikkformidlingspraksis i praksisprosjektet. I denne artikkelen er det studentenes undervisningspraksis som er i fokus.

Deltakere og datainnsamling

Empirien til studien er samlet inn fra 16 studenter som deltok i praksisprosjektet våren 2010. Deltakerne varierte både i forhold til kjønn, musikalsk sjanger og hovedinstrument. Ved avreise fikk studentene utdelt loggbøker bestående av åpne spørsmål. Det var ingen eksplisitte krav til loggskrivning underveis, men innen tre uker etter praksisprosjektet måtte studentene levere loggene som en studentoppgave, noe 14 studenter gjorde. Alle 14 studentene ble invitert til å la loggene inngå i forskningsstudien og 13 studenter samtykket til dette.

¹ Se også Ruud, E. (2010). Musikk med helsekonsekvenser. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 12 2010, 59–80

Analyse

Det ble gjennomført en induktiv, komparativ dokumentanalyse av loggene med utgangspunkt i hva studentene skrev om:

- prosjektet som praksisarena
- innholdet i praksisen
- utfordringer og muligheter i praksisen
- praksisveiledningen

Med utgangspunkt i disse fokusområdene og gjennom åpen koding kom det til syne ulike kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009). Å analysere logger, ligner i stor grad på å analysere transkribering av intervjuer, men en av utfordringene har vært mangelen på mulighet til å stille oppfølgings-spørsmål eller be om ytterligere utdyping hos informantene. På den andre siden har det vært en fordel at loggene bestod av den samme strukturen og dermed var godt egnet for komparativ analyse.

Egen rolle

I 2010 deltok jeg for første gang i praksisprosjektet som lærer i fagdidaktikk og veileder for studentene i prosjektet sammen med to andre faglærere fra utdanningsinstitusjonen. Min veilederrolle i prosjektet skilte seg fra en vanlig praksisveilederrolle ved at jeg ikke var kjent med eller på noen måte knyttet til den aktuelle praksisarenaen. Dette gjorde seg særlig gjeldende i møte med studentenes behov for veiledning i forhold til håndtering av og reaksjoner overfor deltakerne i prosjektet. Min deltakelse i prosjektet kan ses som en utfordring i analyseprosessen i form av nærhet til materialet, men samtidig ga nærhet til stoffet muligheter, og har vært avgjørende, for en dypere forståelse for studentenes utsagn. Kvalitativ forskning er avhengig av subjektivitet og interaksjon, og det viktigste spørsmålet blir i hvilken grad forskeren identifiserer effektene nærheten til stoffet har og tar høyde for disse i analysen av materialet (Merriam, 2009). Jeg har prøvd å være bevisst min egen nærhet til materialet gjennom kontinuerlig sammenligning av funn i loggene og ved å stille kritiske spørsmål til egne tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009).

Resultater

Gjennom analysen av studentenes logger kom det til syne tre kategorier; organiseringen av praksisprosjektet, innholdet i praksis og praksisprosjektets betydning for studentene, som gjorde det mulig å se nærmere på praksisbegrepet.

Organiseringen av praksisprosjektet

Å organisere praksis som en reise der alle studentene og de tre lærerne fra utdanningsinstitusjonen er sammen i 12 dager, skiller seg i utgangspunktet fra den mest vanlige praksisorganiseringen. At praksisprosjektet finner sted i Midtøsten og i en flyktningleir bidrar ytterligere til å gjøre praksisen spesiell og annerledes.

I praksisprosjektet samarbeidet alle 16 studentene om planlegging, gjennomføring og vurdering av musikkaktivitetene. Her skiller praksisen seg markant fra det meste av annen praksis som foregår individuelt, i par eller i grupper på fire studenter. Det er flere studenter som skriver at dette var særlig utfordrende med tanke på å planlegge og å fordele ansvar, å ta beslutninger, samt å håndtere det uforutsette i situasjonen. Samtidig er det mange studenter som mener at den store gruppen med studenter åpnet for muligheter i det musikalske samspillet:

At vi var så mange lærere at vi kunne undervise elevene gruppevis var nok et nødvendig utgangspunkt for at vi kunne gjennomføre de ulike låtene [...] og var nok avgjørende for at det musikalske materialet fungerte så fint. Hadde vi ikke hatt det, måtte vi nok instruert låtene på en annen måte.

Den store gruppen med studenter muliggjorde økt fokus på musikken, ved at studenter spilte sammen med ungene og dermed bidro til at ungene i større grad mestret det musikalske materialet. Å spille sammen med ungene ble dermed en del av undervisningsstrategiene, og det ser ut som det store antallet studenter på denne måten bidro til et fokus på innholdet i undervisningen, forstått som det musikalske materialet, samtidig som det bidro til økt bevissthet omkring undervisningsmetode.

I praksisprosjektet ble studentene kastet inn i undervisningssituasjonen uten observasjon av den eksisterende undervisningen i forkant. De kjente dermed verken ungene, de lokale lærerne, musikken ungene vanligvis jobber med eller vanlige undervisningsstrategier og metoder på denne arenaen. Her ble studentenes breddekompetanse utfordret ved at studentene

måtte undervise barn på instrumenter ungene allerede spilte, og gjerne ved at studentene selv brukte instrumenter de ikke var «eksperter» på:

Det at man ikke kunne være vanskelig når det kom til hvilken undervisningssituasjon man kom opp i var en sannhet. Skulle man plutselig undervise i trekkspill, måtte man bare kaste seg ut i det. Det gjaldt å være handlekraftig, og ikke tenke på hva man kan best eller hva man foretrakk selv.

Som vi ser flyttes fokuset fra eget hovedinstrument og egne ønsker, og over til ungenes behov i undervisningssituasjonen. Det er ingen av studentene som opplevde praksisen mindre relevant på grunn av dette. I loggene melder studentene heller om det motsatte ved at de erfarte at praksisen bidro til utvikling av breddekompetanse, noe studentene vurderer som sentralt for deres utvikling som musikk lærere.

I praksisopplæringen ved Norges musikkhøgskole er det mest vanlig å plassere studenter i mindre grupper hos en praksisveileder. I Libanon plasseres ikke studentene hos en praksisveileder, og verken de lokale musikk lærerne eller lærerne fra utdanningsinstitusjonen har en vanlig veilederrolle overfor studentene. Veiledningen studentene får er organisert som evalueringsmøter hver ettermiddag/kveld sammen med de tre deltakende lærerne fra musikkhøgskolen, i tillegg til at det foregår noe veiledning underveis ved behov. Studentene karakteriserer veiledningsmøtene om ettermiddagene som en felles samtale mellom likeverdige deltakere. De ser dermed også på seg selv som likeverdige deltakere i veiledningen.

Innholdet i praksis og kontekstens betydning

Et sentralt kjennetegn i denne praksisen er mangelen på felles verbalspråk mellom studentene og ungene, og dette blir beskrevet som en utfordring av studentene, om enn mindre framtrødende enn først antatt:

Derfor må man være svært aktiv med non-verbal kommunikasjon. Tydelig kroppsspråk og å legge opp til imitasjon er effektive løsninger. Denne erfaringen vil jeg definitivt ta med meg inn i videre arbeid også i Norge. Mindre snakk og mer aktivitet er en god modell i mange læringssituasjoner, uavhengig av alder.

Mangel på språk førte til at ungene ikke nødvendigvis gjorde det studentene sa og instruerte, men bare det studentene viste tydelig enten gjennom kroppsspråk eller ved å bruke musikken som en del av undervisnings-

strategiene. Dette bidro til at studentene fikk rike muligheter til å prøve ut praksiser (vaner og rutiner) og undervisningsstrategier. Det ser ut som erfaringer fra prosjektet bidrar til et mer nyansert inntrykk av behovet for språk, og til større anerkjennelse av nonverbal kommunikasjon også i situasjoner der språkbarrieren ikke er til stede. Jeg mener at språkbarrieren dermed bidrar til fokus på innholdet i musikkprosjektet, her forstått som musikken og det musikalske samspillet, muliggjort gjennom studentenes forståelse for musikalsk kommunikasjon som en integrert del av undervisningsstrategiene.

Praksiskonteksten studentene møter i Libanon er ny og ukjent for studentene, og en av få praksisarenaer de selv ikke har opplevd som elever. Dette setter studentenes tidligere lærte praksiser, erfaringer og kompetanser på prøve både når det gjelder handlingsmønstre overfor ungene og undervisningsstrategier. Studentene opplever bl.a. å måtte trå varsomt og balansere egne oppfatninger og innarbeidede handlinger:

En annen utfordring var usikkerhet i forhold til hva en kunne tillate seg i disse omgivelsene.[...] Også fordi jeg overhodet ikke hadde kjennskap til kulturen [...]Jeg måtte plutselig ta stilling til hva som er og ikke er korrekt, hva som kan være sjenerende for andre. [...] Jeg måtte her bevisstgjøre meg hvordan jeg handlet, og hvordan det eventuelt ble tolket.

Denne studenten får utforsket og bevisstgjort sine egne handlingsmønstre gjennom prosjektet. En annen student sier:

På musikkhøgskolen skal vi ha praksis som dekker alle felt. Alt fra barne-skole og ungdomsskole til kulturskole og individuell instrumentalundervisning. Prosjektet med å reise til Libanon er veldig bra ved at man må tenke nye veier i undervisning.

Det kan se ut som studentenes opplevelse av seg selv i møte med en ukjent kultur bidrar til bevisstgjøring av eget ståsted, egne valg og handlinger. Studentene befinner seg i en kontekst der det ikke er tydelig for dem hva som er de beste praksisene, forstått som måter å handle på, og de kan ikke direkte ta i bruk tillærte praksiser eller overta eksisterende praksiser. Studentene må derfor utforske ulike strategier med utgangspunkt i egne erfaringer, antakelser og vurderinger fra alle tidligere praksisarenaer, og de får dermed virkelig prøvd ut hva de kan og har lært tidligere, og må kontinuerlig vurdere hva av det de har lært som fungerer i denne spesielle konteksten.

Praksisprosjektets betydning for studentene

Det er flere studenter som viser høy motivasjon for praksisprosjektet i forkant, i tillegg til at det ser ut som deltakelse i prosjektet gir økt motivasjon for musikk læreryrket.

Helt siden jeg først hørte om dette prosjektet har jeg ansett det som et høydepunkt i min utdanning. I dårlige perioder på skolen i tidligere år, har en motivator for å fortsette, vært at i tredje [studieår] skulle jeg til Libanon og drive noe skikkelig arbeid, for en gangs skyld.

Denne studenten ser på praksisen i Libanon som mer «virkelig» enn annen praksis, og dermed veldig motiverende. En forklaring på dette kan være at den spesielle situasjonen de palestinske ungene befinner seg i bidrar til opplevelsen av å drive med et betydningsfullt arbeid. Dette understrekes av andre studenter:

En god opplevelse for meg personlig var det å kjenne på at det vi arbeider med er viktig. Dette opplevde vi gjennom arbeidet med barna i Rashedie, hvor en kunne se stoltheten, gleden og livet i det å gjøre noe musikalsk sammen.

Jeg synes at deltagerne i Rashedie viste en ekstraordinær interesse og arbeidsglede i motsetning til elever i den norske skolen.

Jeg ser mye tydeligere hvor viktig musikkpedagogisk arbeid er og føler meg enda tryggere på at mitt framtidige virke skal være meningsfullt, givende og viktig.

Det ser altså ut som studentene blir motiverte for sitt framtidige yrke gjennom å møte glede og motivasjon hos ungene i Libanon. I mange av loggene kommer det til syne et personlig engasjement hos studentene i denne praksisen. Det er tydelig at studentene blir berørt som personer og at praksisen blir en skjellsettende opplevelse for dem i deres utdanningsløp, fordi de opplever at det musikkpedagogiske arbeidet har stor verdi for ungene. Det studentene gjør har dermed betydning og verdi både for dem selv og for ungene de møter. Opplevelsen av at dette er virkelig, i tillegg til nære relasjoner til ungene i Rashedie og verdien av musikk som studentene opplever her, gjør dette til en betydningsfull og skjellsettende praksis. At praksis utgjør en slik skjellsettende opplevelse skiller seg fra

det meste av praksisopplæring som studentene deltar i ellers, og vi finner heller ikke dette som et mål for eller fokus i praksisopplæring.

Diskusjon

I det følgende ønsker jeg å diskutere temaer fra empirien i relasjon til de teoretiske perspektivene og dermed belyse problemstillingen *hvordan kan et praksisprosjekt i en palestinsk flyktningleir utfordre vår tenkning om praksisbegrepet i musikk lærerutdanning?* Jeg kommer særlig til å fokusere på dekomponering, kjernepraksiser og øving, organisering av praksisopplæring, praksissituasjoner med redusert kompleksitet og betydningen av praksis for studentene.

Dekomponering, kjernepraksiser og øving

Gjennom begrepet *praksiser* fokuseres det på komponenter av en lærers arbeid (Lampert, 2010). Både begrepet kjernepraksiser (Grossmann et al., 2009) og praksiser, forstått som måter vi vanligvis handler på og noe vi vanligvis gjør i undervisning (Lampert, 2010), bygger på dekomponering av læreres arbeid. I praksisprosjektet i Libanon har studentene få rutiner og vaner å bygge på fra praksisarenaen selv, og dermed kan en omdefinering av kjernepraksiser bidra til nye og verdifulle perspektiver innen musikk lærerutdanning. Der Grossmann et al. (2009) kobler kjernepraksiser til skolevirkeligheten blir det her avgjørende at kjernepraksiser ses som praksiser som nettopp kan være betydningsfulle på *ulike* arenaer og som kan inngå i studentenes personlige potensielle kompetanser (Nygren, 2004), og hentes fram ved behov. Denne måten å bruke begrepet kjernepraksiser på kan være fruktbart i en musikk lærerutdanning som skal kvalifisere studentene til ulike yrkesarenaer, og kan bidra til at studentene i større grad håndterer å bevege seg fra en arena til en annen uten for store omkostninger. Det blir dermed sentralt at studentene utvikler evne til å rekonstruere sine praksiser slik at de blir anvendelige i ulike kontekster, og deres evne til å analysere, utforske og vurdere sine måter å undervise på i relasjon til konteksten blir dermed viktig. Loggene er rike på fortellinger om studentenes dekomponering av egen og andres kompetanse, og det er tydelig at praksisprosjektet i Libanon nettopp bidrar til økt refleksjon over hvilke praksiser, forstått som måter å undervise på, som fungerer i denne spesielle arenaen (Bröske Danielsen, akseptert). Studentene får sine eksisterende praksiser utfordret og blir nødt til å tilpasse og endre praksisene

til den nye konteksten. Studentene dekomponerer praksiser samtidig som de komponerer nye, og det ser ut som rekonstruksjon eller komponering av praksiser er minst like sentralt som dekomponering av praksiser. Det er flere av studentene som også anser de «nye» praksisene som svært sentrale i deres videre musikkpedagogiske arbeid i Norge. Studentene begynner å virke som sine egne veiledere, og viser stor evne til kritisk utforskning av egne praksiser.

I forhold til øving i praksisopplæringen vil jeg her særlig trekke fram perspektiver på tid. Det ser ut som studentene har øvd på noe i sin undervisningspraksis i Norge, og så øver de på det igjen i Libanon og får bekreftet at det enten er gode praksiser eller ikke. Studentene sier for eksempel at de «visste» at bruk av musikk som en integrert del av undervisningsstrategiene til fordel for bruk av verbal språk var en god strategi. I Libanon får studentene øvd på å instruere uten å bruke verbalspråk, og studentene kommenterer at de nå virkelig ser og erfarer at dette er en verdifull praksis, forstått som undervisningsstrategi. Det kan dermed se ut som noe studentene «vet» i teorien fungerer i praktisk handling, som videre fører til at studentene gjennom øving får bekreftet en antakelse og dermed utvikler egen kompetanse. Øving foregår her over tid, og ikke bare i en og samme praksisarena. Det blir dermed sentralt å diskutere om praksisopplæring, forstått som ulike øvings situasjoner, skal fokusere på hver praksisarena og prosjekt for seg eller om det er mulig å se ulike praksisperioder og praksisarenaer i sammenheng med hverandre. Dette kan også være et bidrag i diskusjoner om de beste praksisene, altså måter å undervise på, ved at fokuset i større grad rettes mot hvordan ulike praksiser kan rekonstrueres for å fungere i en ny kontekst. I forhold til øvingsperspektivet og tid vil det være avgjørende at studentene får mulighet til å øve på noe som i utgangspunktet er knyttet til en praksisarena i en annen praksisarena, og ikke begrenses til øving i den perioden som studenten befinner seg i en og samme arena. Diskusjon og bevisstgjøring av innhold i praksis i ulike praksisarenaer og hvordan arenaene kan ses i sammenheng med hverandre med tanke på utvikling og rekonstruksjon av studentenes kompetanse, kan være fruktbart. Da vil vi kunne bidra til å utdanne musikk lærere som virkelig kan håndtere undervisning i de mange ulike yrkesarenaene vi utdanner dem til.

Organisering av praksisopplæring

Det er en relativt uvanlig organisering av praksisprosjektet i Libanon på mange måter, bl.a. i forhold til gruppestørrelse. I følge rammeplanen for

PPU (2003) skal praksis foregå individuelt, i par eller i grupper på fire, mens det i praksisprosjektet i Libanon er 16 studenter som underviser sammen. Den store studentgruppen bidro til et økt fokus på innholdet i undervisningen, forstått som musikken som klingende materiale, samt en tett kobling mellom dette innholdet og undervisningsmetoder, i motsetning til i annen praksisopplæring der vi gjerne finner et overfokus på metode (Skagen, 2010; Sundli, 2003). Fokus på musikken og samspillet bidrar til motivasjon både hos ungene og hos studentene. Dette utfordrer vår tenkning om organisering av praksis i små grupper, og viser et behov for nyansering av tenkning omkring gruppestørrelse relatert til målet for studentenes læring i praksisopplæringen, til hvor i utdanningsløpet studentene er og til konteksten. Ved at studentene deltar i grupper av varierende størrelse i sin praksisopplæring, kan de få ideer til ulik organisering av framtidig yrkesvirksomhet bl.a. gjennom å ha erfart verdien av at mange krefter jobber sammen og av å blande barn og voksne i musikalsk samspill.

Praksissituasjoner med redusert kompleksitet

Det er flere som tar til orde for at studenter skal lære å undervise i praksissettinger med redusert kompleksitet (Grossmann et al., 2009; Schön, 1987; Haug, 2010). I praksisprosjektet i Libanon skjer det motsatte ved at studentene befinner seg i en arena med større kompleksitet enn andre praksisarenaer studentene har møtt, både med tanke på graden av det ukjente, unger som kommer og går, utfordrende rammefaktorer, og ikke minst det store antallet studenter som underviser sammen. På den andre siden bidrar det store antallet studenter til at kompleksiteten i situasjonen blir mulig å håndtere. Det er imidlertid flere studenter som kommenterer at det hadde vært vanskelig å håndtere praksisen i Libanon i første studieår, siden utfordringene og kompleksiteten i praksisprosjektet betinger relativt høy kompetanse hos studentene.

Praksisarenaer med redusert kompleksitet er dermed ikke et entydig gode. Kompleksiteten i praksis må ses i sammenheng med praksisens tids-plassering i studentenes utdanningsløp, i forhold til organiseringen av praksisen, i forhold til studentenes opplevelse av betydningen av praksisen og i hvilken grad praksisen er realistisk eller oppleves som «virkelig» Studentene motiveres av å delta i praksisopplæring i en kontekst de opplever som «virkelig» og betydningsfull, og det ser ut som studentene anerkjenner at utfordringer, uforutsigbarhet og kompleksitet er en del av en musikk lærers yrkessituasjon. Det kan dermed se ut som opplevelsen av å

håndtere kompleksiteten i denne praksisarenaen bidrar til å motivere studentene ikke bare for praksisen selv, men også for deres framtidige yrke.

Betydningsfull praksis

Det ser ut som praksisopplæringen i Libanon er svært betydningsfull for studentene, og betydningsfull knyttes i denne sammenhengen til meningsfullhet, samt følelsesmessig engasjement og indre motivasjon hos studentene. For det første møter studentene en ny og ukjent kontekst der de må prøve ut tidligere praksiserfaringer og det de tror på i undervisningen, og bevisstgjøres dermed bl.a. i valg av undervisningsstrategier. For det andre opplever studentene å gjøre et «skikkelig» arbeid ved at det de gjør har betydning fordi musikkundervisning og musikk har stor verdi for ungene. For det tredje begynner studentene å se seg selv som kompetente lærere egnet for musikkfaget, noe som øker motivasjonen for yrket. For det fjerde bidrar konteksten, møtet med barn i en spesiell situasjon og relasjonene som skapes mellom studenter og barn, til at praksisen blir en betydningsfull opplevelse for studentene. Praksisen i Libanon blir en skjellsettende opplevelse for studentene, og blir av mange trukket fram som den viktigste læringserfaringen i hele studiet. Dette kan være et godt mål for praksisopplæring; at praksis skal kunne bidra til viktige læringserfaringer for studentene, få betydning for deres utvikling som musikkfaglige og øke deres motivasjon for yrket. Hvis vi ønsker å bidra til dette, vil det være sentralt å legge til rette for betydningsfulle erfaringer i praksisopplæringen heller enn å fokusere på hvilke praksiser studentene bør lære for å håndtere yrket. Begrepet *high-leverage practices* kan etter en omdefinering være fruktbar i denne sammenhengen. High-leverage practices forstås som praksiser som forekommer ofte i undervisning og som er betydningsfulle for at *elev*er skal kunne lære (Lampert, 2010). Ved å omdefinere begrepet til å handle om graden av betydning praksisopplæring har for *studentene*, forstått gjennom begrepene meningsfullhet, følelsesmessig engasjement og indre motivasjon, kan diskusjoner om praksisopplæring i større grad fokusere på hvilke faktorer som kan bidra til studenters opplevelse av praksisopplæringen som betydningsfull i deres utvikling. Ut over dette viser resultater i min studie at det videre kan være interessant å diskutere temaer som relasjoner mellom elever og studenter i praksis, studentenes muligheter til å konstruere kompetanse og rekonstruere sine praksiser, studentenes opplevelse av mestring og mulighet til å verdsette egen kompetanse, anerkjennelse av læring fra tidligere praksis og opplæring, og verdien av musikkpedagogisk arbeid.

Avsluttende kommentar

I denne artikkelen har jeg fokusert på hvordan et relativt spesielt praksisprosjekt kan utfordre vår tenkning om praksisbegrepet i musikk lærerutdanning og vist at praksisprosjektet utfordrer vår tenkning om organisering av praksisopplæring, om grad av kompleksitet i praksisopplæring, dekomponering og øving, og om betydningen av praksisopplæring for studentene. Det som blir tydelig er viktigheten av å se på relasjoner og sammenhenger mellom flere forhold når praksis diskuteres. Ved å se praksisopplæring utelukkende som øvingssituasjoner som foregår i grupper med fire studenter i en autentisk yrkessituasjon hos en praksislærer, og innenfor en gitt økonomisk ramme, kan vår tenkning om praksis innsnevres og hindre utvikling av betydningsfulle praksisarenaer. Det er i større grad nødvendig å reflektere over ulike forhold i relasjon til hverandre, og i sammenheng med hva vi ønsker at studentene skal lære. Å se ulike forhold i praksis i sammenheng kan bidra til verdifulle diskusjoner omkring mål, innhold, organisering og veiledning av og i praksisopplæring, og også bidra til et fokus på studentenes læring i praksis over tid og hvordan vi kan legge til rette for at studentene møter betydningsfull praksisopplæring i løpet av sin utdanning. Vi kan dermed bevege oss fra en litt ensidig diskusjon om de beste praksisene, om de mest egnede praksisarenaene, om de beste måtene å organisere praksis på og de beste praksisveilederne, til å begynne å diskutere hvordan vi kan dekomponere en musikk lærers arbeid i ulike praksiser, ulike praksisarenaer, ulike måter å organisere praksis på og hvordan ulike praksisveiledere, på hver sin måte og sammen, kan bidra til studentenes læring og utvikling som musikk lærere. Det kan dermed legges til rette for diskusjoner mellom sentrale aktører i ulike typer praksisopplæring, og for utvikling av nye perspektiver på praksisbegrepet. Dette kan i andre rekke bidra til større sammenheng mellom ulike praksisarenaer, og øke studentenes motivasjon til å reflektere over sammenhenger mellom sine ulike kompetanser og øke sin evne til å rekonstruere sin kompetanse i relasjon til den arenaen de til en hver tid befinner seg i.

Referanser

- Brøske Danielsen, B. Å. (akseptert): Community music activity in a refugee camp – student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, March 2008, Vol. 45, no. 1, 184–205
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching* 15:2, 273–289.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K., & Terum, L. I. (2010). Kvalifisering for eit komplekst yrke. I R. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 251–270). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. USA: Sage.
- Kvernbekk, T. (2001a). Om pedagogikkens faglige identitet. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 17–30). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2001b). Erfaring, praksis og teori. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 146–163). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, From, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 21–34.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løvlie, L. (1972). Universitetspedagogikk – eller debatten som ble vekk. I: M. Mediaas (Red.), *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* (s. 32–43). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. USA: Jossey-Bass.

- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ohnstad, F.O., & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 140–164). Oslo: Abstrakt forlag.
- Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning* (2003). Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Richards, C., & Killen, R. (1994). Collaborative Solutions to Key Problems in the Practicum. Paper presented at the *Annual Conference of the Australian Teacher Education Association* (24th. Brisbane, Queensland, Australia, July 3–6, 1994).
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 118–134). Oslo: Abstrakt forlag.
- Stake, R. (2003). Case studies. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd Ed.) (s 134–164). Thousand Oaks, CA: Sage
- Sundli, L (2003). Yrkeskvalifisering gjennom praksis. I G. E. Karlsen, & I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 223–238). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hanz Reitzlers Forlag.
- Wilson, G., & P'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and teacher education* 22 (2006) 353–361.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. USA: Sage.

Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, Vol 16, Issue 2, p105, 28p